



**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DA LINGUA E A LITERATURA
E DAS CIENCIAS SOCIAIS**

TESE DE DOUTORAMENTO

**CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES DE PORTUGUÊS L2 EM CABO VERDE:
DIFICULDADES PERANTE UMA ESTRATÉGIA INOVADORA**

JORGE ALEXANDRE LOUREIRO PINTO

DIRECTOR: PROF. DOUTOR JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS

CO-DIRECTORA: PROF.^a DOUTORA MARIA HELENA SERRA FERREIRA ANÇÃ

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2010

Universidade de Santiago de Compostela
Facultade de Ciencias da Educación
Departamento de Didáctica da Lingua e a Literatura e das Ciencias Sociais

TESE DE DOUTORAMENTO

**CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES DE PORTUGUÊS L2 EM CABO VERDE:
DIFICULDADES PERANTE UMA ESTRATÉGIA INOVADORA**

Jorge Alexandre Loureiro Pinto

Director: Prof. Doutor José Manuel Vez Jeremías
Co-Directora: Prof.^a Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã

Santiago de Compostela

2010

José Manuel Vez Jeremías, Professor Catedrático do Departamento de Didáctica da Lingua e a Literatura e das Ciencias Sociais da Universidade de Santiago de Compostela, e **Maria Helena Serra Ferreira Ançã**, Professora Associada com Agregação do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, como Directores da Tese de Doutoramento apresentada por **Jorge Alexandre Loureiro Pinto**, co título:

CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE
PORTUGUÊS L2 EM CABO VERDE:
DIFICULDADES PERANTE UMA ESTRATÉGIA INOVADORA

INFORMAN

Que esta Tese foi deseñada, desenvolvida e redactada baixo a nosa supervisión.

Que se trata de un traballo orixinal que reúne todas as características científicas do rigor metodolóxico necesarias para poder ser defendido publicamente.

Santiago de Compostela, a 28 de Janeiro de 2010.

Visto e Prace

Asdo./José Manuel Vez Jeremias
Director

Asdo./M. Helena Serra Ferreira Ançã
Co-Directora

AGRADECIMENTOS

Por razões de natureza académica e administrativa, esta Tese apresenta-se com o nome de uma única pessoa: o seu autor. No entanto, isso não significa que esta tarefa se tenha cumprido sem o apoio e a orientação de quem a acompanhou desde o primeiro momento.

A realização deste estudo só foi possível graças à ajuda e aos bons conselhos de colegas, amigos, professores e graças às pessoas (docentes e alunos cabo-verdianos) que participaram de forma directa na investigação, sem as quais esta não teria sido possível. A todos e a todas manifesto, desde já, o meu agradecimento pelo tempo disponibilizado e pelas experiências que quiseram partilhar comigo.

De um modo muito especial, a minha gratidão aos directores desta tese, o Prof. Doutor José Manuel Vez e a Prof.^a Doutora Maria Helena Ançã, pela generosidade com que me concederam o seu tempo, pela confiança e pelo estímulo constante, pela competência e rigor científico com que orientaram este trabalho, e que possibilitaram que esta investigação chegasse a bom termo.

Aos membros do júri, o meu reconhecimento pela leitura deste estudo e pelos seus sábios comentários, tanto orais como escritos.

Aos amigos e familiares que sempre estiveram presentes (ainda que à distância), que partilharam comigo o carinho, a compreensão e o incentivo necessários ao longo desta caminhada. A eles o meu afecto!

RESUMO

A tese de Doutoramento *Contributos para a formação contínua de professores de Português L2 em Cabo Verde: dificuldades perante uma estratégia inovadora* tem por objectivos (1) verificar o tipo de actividades e estratégias didácticas que é utilizado pelos professores para o ensino da língua, de um modo geral, e da gramática, em particular; (2) verificar qual (ou quais) o(s) método(s) que os professores utilizam nas suas práticas de ensino e se este(s) é (são) adequado(s) ao contexto de L2; (3) compreender se os professores participantes neste estudo, ao recorrerem ao Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), incluindo, para o ensino da gramática, uma abordagem *foco na forma*, se encontram totalmente capacitados para o fazer de forma adequada e fundamentada ou se, pelo contrário, evidenciam dificuldades na sua aplicação provenientes de carências formativas ou simples falta de experiência; (4) comparar a forma como os alunos caracterizam as aulas habituais e as aulas que decorreram com recurso às novas estratégias. Para a realização destes objectivos, foi necessário aprofundar os nossos conhecimentos sobre (i) as teorias de aquisição de uma língua segunda e os diferentes métodos e abordagens relacionados com essas teorias, com destaque para o ELBT a abordagem *foco na forma*; (ii) as relações que se estabelecem entre a gramática científica e a pedagógica (iii) os conceitos do termo *gramática* e os seus métodos e abordagens de ensino.

O múltiplo estudo de caso desta investigação, de natureza qualitativa, permitiu construir conhecimento sobre as práticas educativas dos professores de Língua Portuguesa do 7.º ano, em Cabo Verde, com especial atenção para as estratégias de ensino da gramática; testar novas estratégias com base no ELBT e no *foco na forma* com vista a avaliar a competência dos professores para o uso das mesmas e o seu reflexo na aprendizagem dos alunos. A análise e interpretação dos

dados permitiram identificar as estratégias usadas normalmente pelos professores e verificar o impacto da nova abordagem no ensino da língua, avaliado através das percepções dos professores e das reacções dos alunos após o período de experiência. Permitiu, ainda, compreender as necessidades formativas que os professores apresentam e que os impedem de acompanhar as inovações didácticas que vão surgindo no âmbito do ensino do Português L2.

Os dados permitem extrair algumas conclusões. Salientam a motivação e o avanço na aprendizagem com o ELBT e a abordagem *foco na forma*; revelam o interesse e o parecer positivo dos professores por esta nova forma de ensino da língua, não obstante as suas dificuldades por desconhecimento total destas novas abordagens. Salientam, ainda, a necessidade de se implementar acções de formação contínua que permitam aos professores aceder a metodologias de ensino mais actuais e adequadas ao contexto linguístico do país, de forma a combater a estagnação profissional e o próprio insucesso escolar.

ABSTRACT

The PhD thesis *Contributes to the continuous training of teachers of Portuguese as a second language in Cape Verde: difficulties in face of an innovative strategy* aims to (1) ascertain the type of didactic activities and strategies adopted by the teachers to teach the language in general and the grammar in particular; (2) check which is (are) the method (s) teachers use in their teaching practices and if this (these) is (are) adequate to the context of a second language; (3) understand if the teachers participating in this study, when using the Task Based Language Teaching (TBLT), including an approach *focus on form* for the teaching of grammar, are fully able to do it adequately or if they show difficulties in applying it as a consequence of lack of training or simply lack of experience; (4) compare how students characterize their regular lessons and the ones in which the new strategies were used. In order to accomplish these goals, we had to deepen our knowledge about (i) the theories of acquisition of a second language and the different methods and approaches related to those theories, especially to the TBLT and the *focus of form* approach; (ii) the relations we can establish between the scientific and the pedagogical grammar; (iii) the concepts of the word grammar and its teaching methods and approaches.

The multiple case study of this investigation of qualitative nature allowed us to build knowledge about the teaching practices of the teachers teaching Portuguese to year 7 students in Cape Verde, especially what concerns the strategies of grammar teaching. It also enabled us to test the new strategies based on TBLT and on *focus on form* so as to evaluate the teachers' competence to use them and their repercussion in the students' learning process. The analysis and interpretation of the data made it possible for us not only to identify the strategies normally used by the teachers but also to check the impact of the new approach on

the language teaching, which was evaluated through the teachers' perceptions and the students' reactions after the test period. It was also possible to understand the training needs the teachers present and that prevent them from accompanying the didactic innovations that are arising in the field of Portuguese teaching as a second language.

The data allow us to draw some conclusions. We highlight the motivation and the advance in learning we can obtain with the TBLT and the *focus on form* approach; they reveal the teachers' interest and positive opinion regarding this new language teaching method despite their difficulties as a result of their total lack of knowledge about these new approaches. They also point out the need to implement continuous training sessions so that teachers can access to teaching methodologies that are more modern and adequate to the linguistic context of the country so as to fight the professional stagnation and the students' underachievement.

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO 1 RELEVÂNCIA DO TEMA EM INVESTIGAÇÃO	11
Introdução	13
1.1. Importância Científica	14
1.2. Motivação Pessoal	15
1.3. Estrutura da tese	17
Síntese	20
PRIMEIRA PARTE ENQUADRAMENTO TEÓRICO	21
CAPÍTULO 2 ESTRATÉGIAS DIDÁCTICAS NO ENSINO DE UMA LÍNGUA SEGUNDA (L2)	23
Introdução	25
2.1. Teorias sobre a aquisição de uma L2	26
2.1.1. Clarificação de conceitos	26
2.1.2. Até à década de 50	32
2.1.3. Décadas de 50 e 60	33
2.1.4. Década de 70	39
2.1.5. Década de 80 e seguintes	48
2.2. Estratégias didácticas no ensino/aprendizagem de uma L2	56
2.2.1. Diferenças individuais de aprendizagem	56
2.2.2. Classificação das estratégias de aprendizagem	64
2.2.3. Dos métodos às estratégias de ensino	70
2.2.4. Ensino de língua baseado em tarefas (ELBT)	84
2.2.5. Foco na forma no ensino de línguas à base de tarefas	112
Síntese	128

CAPÍTULO 3 DA GRAMÁTICA CIENTÍFICA À GRAMÁTICA PEDAGÓGICA	131
Introdução	133
3.1. A gramática e o ensino das línguas	134
3.2. Mudanças de contexto no ensino	153
3.3. A gramática pedagógica	167
Síntese	182
 CAPÍTULO 4 O ENSINO/APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA E AS ACTIVIDADES GRAMATICAIIS NO MANUAL HESPÉRIDES 7.º/8.º	 185
Introdução	187
4.1. O(s) conceito(s) de gramática	188
4.2. O ensino/aprendizagem da gramática	193
4.3. Gramática explícita e gramática implícita	201
4.4. O manual Hespérides 7º/8º	213
4.4.1. Pressupostos teóricos que antecederam e fundamentaram a análise	213
4.4.2. Descrição da grelha de análise	230
Síntese	242
 SEGUNDA PARTE ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	 245
 CAPÍTULO 5 ABORDAGEM DA METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	 247
Introdução	249
5.1. A investigação qualitativa	250
5.2. A metodologia qualitativa	263
5.3. Critérios de credibilidade da investigação qualitativa	271
5.4. A abordagem etnográfica	277

5.5. O estudo de caso	289
5.6. O estudo de caso desta investigação	298
5.6.1. Perguntas de investigação	304
CAPÍTULO 6 DESCRIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	307
Introdução	309
6.1. Contexto institucional da investigação	310
6.1.1. Contextualização geográfica e socioeconómica	310
6.1.2. Caracterização do contexto linguístico	314
6.1.3. O Sistema Educativo cabo-verdiano	318
6.2. Os sujeitos participantes estudados na investigação	329
6.3. O investigador	331
6.4. Instrumentos de recolha de dados	336
6.3.1. Observação de aulas	337
6.3.2. Entrevistas	339
6.3.3. Questionários	343
6.4. Processo de recolha e análise de dados	346
Síntese	357
CAPÍTULO 7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	359
Introdução	361
7.1. Apresentação dos dados/materiais	362
7.1.1. A observação da prática pedagógica	362
7.1.2. As entrevistas	382
7.1.3. Os questionários	397
7.2. Interpretação e avaliação dos dados	425
7.2.1. Linhas de força e pontos fracos na observação da prática pedagógica.	425
7.2.2. Linhas de força e pontos fracos derivados das entrevistas	451
7.2.3. Linhas de força e pontos fracos derivados dos questionários	471
Síntese	488
CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS	491

BIBLIOGRAFIA **507**

ANEXOS **549**

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Aquisição e aprendizagem na produção de uma língua segunda	44
Figura 2 - Acesso à gramática universal na aprendizagem da L2	51
Figura 3 - Classificação das estratégias: síntese geral	67
Figura 4 - Classificação das estratégias de aprendizagem	69
Figura 5 - Sequência das quatro habilidades no método audio-oral	73
Figura 6 - Modelo de Kolb da aprendizagem experiencial	86
Figura 7 - Modelo de Kohonen da aprendizagem experiências de uma L2	89
Figura 8 - Modelo de factores influentes na aprendizagem cooperativa	93
Figura 9 - Estrutura de Nunan do ELBT	99
Figura 10 - Modelo de tarefa	102
Figura 11 - Taxonomia de tipos de tarefas Willis e Willis	111
Figura 12 - Comparação entre foco na língua e foco na forma	127
Figura 13 - Tipologia das gramáticas	171
Figura 14 - Cabo Verde: as ilhas e a sua localização	312
Figura 15 - Organograma do sistema educativo cabo-verdiano	319
Figura 16 - Elementos incluídos no conceito de dado	354
Figura 17 - Interesse dos alunos pela LP por escola	399
Figura 18 - Dificuldades em aprender Português por escola	400
Figura 19 - Participação nas aulas de LP por escola	401
Figura 20 - Compreensão conteúdos só em LP por escola	403
Figura 21 - Actividades mais interessantes por escola	404
Figura 22 - Participação mais activa na aula por escola	405
Figura 23 - Compreensão dos objectivos das actividades por escola	407
Figura 24 - Compreensão da operacionalização por escola	408
Figura 25 - Prazer de trabalhar em grupo por escola	409
Figura 26 - Partilha de conhecimentos entre alunos por escola	410
Figura 27 - Colaboração nas actividades por escola	412
Figura 28 - Desistência perante as dificuldades por escola	413

Figura 29 - O professor como orientador por escola	415
Figura 30 - Explicação gramática mais interessante por escola	417
Figura 31 - Melhor compreensão gramática por escola	418
Figura 32 - Apoio das fichas de gramática por escola	419
Figura 33 - Mais reflexão/melhor compreensão por escola	421
Figura 34 - Melhor uso da língua por escola	422
Figura 35 - Fomentação da participação dos alunos por escola	424
Figura 36 - Representação de uma boa aula de língua	453

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - As quatro habilidades comunicativas	77
Tabela 2 - Tipos de conhecimentos envolvidos na aprendizagem de uma L2	203
Tabela 3 - Síntese dos principais traços distintivos dos métodos e da abordagem analisados	221
Tabela 4 - Categorias da análise de conteúdo	231
Tabela 5 - Tipologia textual - total das ocorrências	232
Tabela 6 - Tipos de textos literários – ocorrências	232
Tabela 7 - Tipos de textos não-literários - ocorrências	233
Tabela 8 - Percentagens de exercícios por método de ensino	235
Tabela 9 - Número de exercícios por categoria gramatical	235
Tabela 10 - Quadro comparativo da aquisição da LM e da L2	317
Tabela 11 - Habilitações académicas dos professores de Língua Portuguesa/Praia	324
Tabela 12 - N.º de turmas/Liceu Domingos Ramos	325
Tabela 13 - N.º de alunos/Liceu Domingos Ramos	325
Tabela 14 - Rácio de alunos por turma/Liceu Domingos Ramos	325
Tabela 15 - Rácio de alunos por sala/Liceu Domingos Ramos	326
Tabela 16 - N.º de turmas /Esc. Sec. do Palmarejo	326
Tabela 17 - N.º de alunos/Esc. Sec. do Palmarejo	326
Tabela 18 - Rácio de alunos por turma/Esc. Sec. do Palmarejo	327
Tabela 19 - Rácio de alunos por sala/Esc. Sec. do Palmarejo	327
Tabela 20 - N.º de turmas/Esc. Sec. C. Jacinto	328
Tabela 21 - N.º de alunos/Esc. Sec. C. Jacinto	328
Tabela 22 - Rácio de alunos por turma/Esc. Sec. C. Jacinto	328
Tabela 23 - Rácio de alunos por sala /Esc. Sec. C. Jacinto	328
Tabela 24 - Identificação dos casos estudados	330
Tabela 25 - Categorias da análise de conteúdo	362
Tabela 26 - Extracto da grelha de observação (estratégias/actividades)	364
Tabela 27 - Extracto da grelha de observação (início da aula)	368

Tabela 28 - Extracto da grelha de observação (material)	369
Tabela 29 - Extracto da grelha de observação (formas de interacção)	372
Tabela 30 - Extracto da grelha de observação (comportamentos físicos)	375
Tabela 31 - Extracto da grelha de observação (capacidade de tomar decisões)	375
Tabela 32 - Extracto da grelha de observação (competências comunicativas dos professores)	378
Tabela 33 - Extracto da grelha de observação (alunos)	380
Tabela 34 - Categorias da análise de conteúdo das entrevistas	383
Tabela 35 - Interesse dos alunos pela LP	399
Tabela 36 - Dificuldades em aprender Português	400
Tabela 37 - Participação nas aulas de LP	401
Tabela 38 - Compreensão conteúdos só em LP	402
Tabela 39 - Actividades mais interessantes	404
Tabela 40 - Participação mais activa na aula	405
Tabela 41 - Compreensão dos objectivos das actividades	406
Tabela 42 - Compreensão da operacionalização	408
Tabela 43 - Prazer de trabalhar em grupo	409
Tabela 44 - Partilha de conhecimentos entre alunos	410
Tabela 45 - Colaboração nas actividades	411
Tabela 46 - Desistência perante as dificuldades	413
Tabela 47 - O professor como orientador	415
Tabela 48 - Explicação gramática mais interessante	416
Tabela 49 - Melhor compreensão da gramática	418
Tabela 50 - Apoio das fichas de gramática	419
Tabela 51 - Mais reflexão/melhor compreensão	420
Tabela 52 - Melhor uso da língua	422
Tabela 53 - Fomentação da participação dos alunos	423

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, o ensino das línguas foi-se modificando em torno das discussões e tomadas de posição a favor ou contra o ensino da gramática. Esta esteve sempre no centro dos debates sobre o ensino das línguas e continua a animar os espíritos de didactas e linguistas. A escolha da gramática como objecto central deste estudo relaciona-se com as controvérsias geradas sobre o papel que desempenha no ensino de uma língua e mais concretamente no ensino de uma língua segunda (L2). Por conseguinte, a nossa investigação dirige-se no sentido de compreender e, posteriormente, reinterpretar o processo ensino/aprendizagem da gramática de três professores, cabo-verdianos, de Língua Portuguesa, do 7.º ano, procurando encontrar relações entre as convicções dos professores sobre o ensino da gramática e as suas práticas.

O marco teórico que desenvolvemos permite-nos, por um lado, ter uma visão clara dos métodos e abordagens de ensino da gramática, que vigoraram desde os finais do século XIX até aos nossos dias, sobretudo aqueles que mais influência tiveram no ensino da L2; por outro lado, apresentar uma panorâmica sobre as teorias subjacentes aos processos de aquisição de uma L2. A componente empírica visa, num primeiro momento, permitir conhecer as crenças que os professores participantes neste estudo têm sobre o ensino da gramática e de que forma essas crenças influenciam consciente ou inconscientemente as suas práticas; e, num segundo momento, testar a sua competência na aplicação de novas estratégias, que julgamos mais adequadas ao ensino da Língua Portuguesa, naquele país, baseadas no Ensino de Língua Baseado de Tarefas (ELBT) e na abordagem *foco na forma*.

A necessidade de redefinir a abordagem gramatical é justificada pela mudança para uma abordagem centrada na competência comunicativa, no ensino da língua, que deve trazer mudanças, tanto a nível teórico como prático. Embora a

gramática seja essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa, o seu ensino tem de ser equilibrado com o ensino de outros domínios que ajudem a contextualizá-la, possibilitando assim aos alunos utilizarem a língua de forma adequada, em situações diversas de comunicação. A aplicação das estratégias propostas por nós e os resultados daí decorrentes deverão contribuir para uma melhor compreensão de como abordar o ensino de gramática e para melhorar as práticas actuais dos professores de Língua Portuguesa.

Durante a nossa experiência como professor de Português no ensino secundário e no ensino superior, em Cabo Verde, pudemos constatar que a metodologia adoptada para o ensino desta língua, bem como o manual existente, no caso do 7.º ano, não correspondem à realidade linguística dos alunos e em pouco favorecem uma aprendizagem significativa da língua. O ensino do Português L2, como o de qualquer outra língua segunda, exige uma metodologia diferente da seguida em língua materna (LM), visto que se trata de processos de ensino/aprendizagem distintos. A aquisição desta última faz-se ao longo do desenvolvimento bio-psicológico do indivíduo.

Em Cabo Verde, a situação linguística observada é sobretudo de diglossia e não do tão pretendido bilinguismo. O Português é a língua oficial, a língua de prestígio, usada sobretudo em situações formais, na comunicação social, na administração pública, na literatura e no ensino. O Crioulo é a língua materna, nacional, usada no dia-a-dia (sobretudo oralmente) e que tem vindo a adquirir um espaço maior em relação à primeira. O Português, embora seja a língua de referência, tem o estatuto de L2, aquela que se aprende, particularmente, no meio escolar. É, pois, a língua da escolarização, visto ser ainda a única língua oficial do país.

A problemática da co-habitação destas duas línguas coloca-se especialmente devido ao não ensino da LM e às metodologias usadas no ensino da L2. O ensino desta segue abordagens próprias do ensino de uma LM, o que dificulta a sua aprendizagem, pois pretende-se que os alunos façam tábua rasa da sua própria língua e adquiram a segunda como se tratasse da primeira.

Aliás, no caso particular da L2 ou da LE, trata-se de construir um novo sistema de comportamentos linguísticos que se sobrepõe ao sistema previamente adquirido da LM. O desenvolvimento intelectual já se operou e tomou forma nas estruturas desta última língua; no entanto, essa aquisição pode ser aproveitada pelo professor de L2 para o ensino/aprendizagem da nova língua-alvo, no que diz respeito à elaboração da gramática intermediária e do próprio sistema linguístico do aluno. Tudo se torna mais fácil se este compreender as regras de uma determinada estrutura na sua LM, pois assim poderá utilizá-las, de forma vantajosa, na aprendizagem de uma estrutura semelhante na L2, visto que procura compreender esta a partir da metalinguagem que envolve o seu conhecimento sobre a sua língua.

Neste sentido, importa-nos verificar em que medida a inclusão de novas estratégias, no âmbito de uma língua segunda, no ensino da gramática potenciará a aprendizagem da Língua Portuguesa em Cabo Verde e que competências revelam os professores para poderem adoptar estas novas estratégias nas suas práticas lectivas. O objectivo desta investigação é, pois, duplo. Procuraremos revelar como os professores percebem o ensino da gramática e como essa percepção influencia a sua prática de ensino, que também procuraremos descrever, após um período de observações das suas aulas. É nossa intenção ainda relacionar estes factores com o (in)sucesso dos alunos na aprendizagem da Língua Portuguesa. Como resultado da investigação, pretendemos propor uma renovação das

estratégias do ensino da gramática e sugerir uma formação contínua que coloque os professores perante as novas teorias de aquisição de L2 e das estratégias mais adequadas para o ensino da língua, no contexto cabo-verdiano.

O papel do professor de Português língua segunda (PL2), tal como o de qualquer outra disciplina, é o de orientar os seus alunos em todo o processo de ensino/aprendizagem, de modo que estes sejam capazes de construir o seu próprio conhecimento e não dependam constantemente da figura do professor. Compete a este seleccionar estratégias e actividades que promovam uma aprendizagem activa por parte dos alunos, que os conduzam a uma reflexão sobre o objecto de estudo, ou seja, que os envolvam dinamicamente na aquisição do seu saber, questionando-se, confrontando-se, propondo alternativas, procurando soluções, com vista ao desenvolvimento do seu espírito crítico. O professor de PL2, em Cabo Verde, deve procurar uma metodologia apropriada ao ensino/aprendizagem da língua-alvo, assim como ao público a quem se dirige. Deve pensar que existem factores pessoais e sociais que afectam a aquisição da L2 e que são diferentes da LM. Portanto, é um grave erro julgar que se pode reproduzir no ensino da L2 as mesmas condições em que se aprende a LM e continuar-se a fazê-lo sem sequer pensar nas consequências nefastas que daí poderão advir.

Na base deste estudo, estiveram as seguintes questões nucleares que nos permitiram delimitar o âmbito do estudo e articularam a organização do desenho e processo de investigação:

1. Como se desenrola o processo ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, no 7.º ano, em Cabo Verde?
 - 1.1. Que estratégias usam os professores para ensinar a gramática?

- 1.2. Que dificuldades evidenciam face ao ensino da língua baseado em tarefas e à abordagem *foco na forma*?
- 1.3. Que necessidades formativas apresentam?
- 1.4. Como reagem os alunos às novas estratégias?

No sentido de obtermos dados que nos possibilitassem responder às questões enunciadas, passamos por diferentes momentos como a observação de aulas, a construção de um guião com estratégias baseadas no ELBT e na abordagem *foco na forma*, para os professores utilizarem como recurso durante o mês de experiência, entrevistas que nos permitiram ter um feedback quanto às percepções dos docentes após a aplicação das estratégias, inquéritos aos alunos que nos deram o retorno de como reagiram a essa nova forma de ensino da língua. Então, para podermos responder fundamentadamente às questões levantadas inicialmente, foi necessário:

- verificar que tipo de actividades e estratégias didácticas era utilizado pelos professores para o ensino da língua, de um modo geral, e da gramática, em particular;
- verificar qual (ou quais) o(s) método(s) que os professores utilizavam nas suas práticas de ensino e se este(s) é (são) adequado(s) ao contexto de L2;
- compreender se os professores participantes neste estudo, ao recorrerem ao ELBT, incluindo, para o ensino da gramática, uma abordagem *foco na forma*, se encontram totalmente capacitados para o fazer de forma adequada e fundamentadamente ou se, pelo

contrário, evidenciam dificuldades na sua aplicação provenientes de carências formativas ou simples falta de experiência;

- comparar a forma como os alunos caracterizam as aulas habituais e as aulas que decorreram com recurso às novas estratégias.

No intuito de conhecer a realidade das aulas de Língua Portuguesa, do 7.º ano, foi mobilizada uma metodologia de investigação, de cariz qualitativo e interpretativo, traduzida na realização de um múltiplo estudo de caso, em três Escolas Secundárias da Cidade da Praia, desenvolvido com a participação de três professores, um de cada escola, e de três turmas piloto. Optámos pela investigação qualitativa por se tratar de uma abordagem que se pretendeu aberta, onde procurámos valorizar a forma como os professores vêem e percebem o ensino da Língua Portuguesa e o modo como interpretam e constroem significados, enquanto elementos integrantes da abordagem qualitativa que estrutura este estudo. Dentro da investigação qualitativa recorreremos ao enfoque etnográfico, por considerarmos que é o mais adequado para recolhermos, compreendermos e interpretarmos os dados obtidos a partir da perspectiva dos sujeitos participantes neste estudo.

Este trabalho de investigação foi concebido e realizado com o intuito de contribuir para um melhor entendimento de como as práticas dos professores, no ensino de gramática, influenciam a aprendizagem da língua e de como a mudança dessas práticas podem concorrer para uma aprendizagem mais significativa da língua e também para o próprio desenvolvimento dos professores envolvidos. Deste modo, possíveis programas de formação contínua de professores poderiam beneficiar dos resultados desta pesquisa e contribuir para a melhoria das práticas do ensino actual da gramática.

CAPÍTULO 1

RELEVÂNCIA DO TEMA EM INVESTIGAÇÃO

Introdução

Com este primeiro capítulo, pretendemos, depois da introdução geral, abordar, num primeiro momento, a importância científica que esta temática de investigação tem para todos os que trabalham directamente com o ensino da Língua Portuguesa, em Cabo Verde, e que queiram aprofundar os seus conhecimentos sobre a Didáctica do Português L2, em geral, e o ensino da gramática, em particular. O trabalho que aqui se apresenta visa, precisamente, contribuir para um melhor conhecimento do funcionamento do contexto escolar de ensino/aprendizagem da gramática nas escolas secundárias cabo-verdianas e propor alternativas que consideramos científica e pedagogicamente mais significativas para o ensino da língua.

A realização deste trabalho também proporcionou momentos de valorização e de aprendizagem do investigador, que sempre com um espírito reflexivo e crítico procurou formas múltiplas de conhecimento, com o intuito de compreender a realidade do ensino da Língua Portuguesa, em Cabo Verde, desencadeando para isso uma relação de proximidade com os três professores participantes no estudo. Vários factores motivacionais estiveram na base desta investigação e asseguraram a sua conclusão, depois de um alargado trabalho no terreno e dos anos de experiência profissional naquele contexto. Faremos, portanto, uma breve alusão à motivação pessoal que acalentou a prossecução deste interessante desafio até ao seu termo.

Para atingir os objectivos elencados e responder às questões nucleares que norteiam o nosso estudo, desenvolvemos este trabalho segundo uma determinada estrutura que apresentaremos num terceiro momento deste capítulo.

1.1. Importância Científica

A escassez de investigação, em Cabo Verde, sobre a Didáctica do Português L2 e sobre o ensino da gramática, por um lado, e o reconhecimento da importância de práticas pedagógicas adequadas para o sucesso na aprendizagem da Língua Portuguesa, por outro, constituíram-se como as razões de fundo para a realização deste trabalho.

A ideia de desenvolver uma investigação no âmbito da Didáctica do Português L2, mais especificamente no que diz respeito à utilização de novas estratégias no ensino/aprendizagem da gramática, deve-se ao facto de, ao longo de três anos, a leccionar esta disciplina no ensino secundário em Cabo Verde, nos termos deparado com grandes dificuldades para promover o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas dos alunos, facto que se prende com a forma como sempre fizeram a aquisição das estruturas linguísticas (segundo a metodologia de uma LM) e com a forma como estão estruturados os próprios programas e os manuais oficiais. Neste sentido, julgamos que é urgente repensar-se o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, optando o quanto antes por uma didáctica da língua segunda. Portanto, pensamos ser relevante propor uma nova abordagem no ensino da gramática, com base no ELBT e na abordagem *foco na forma*, que, conseqüentemente, levará a uma mudança metodológica do ensino da língua – da LM à L2. Só assim, adequando o ensino/aprendizagem ao seu público-alvo, propondo novas estratégias neste domínio, poderemos gradualmente melhorar as competências dos alunos, de forma a combater esta lacuna linguística que se observa, ainda, ao nível do ensino superior. Os próprios professores de Português apresentam algumas dificuldades linguísticas, pois a própria situação linguística do país provoca interferências do Crioulo no Português e vice-versa; também passam por várias dificuldades para implementar estratégias inovadoras

que promovam um adequado ensino da língua, tornando-se fundamental a existência de acções de formação contínua, que os ajudassem a reflectir sobre esta problemática e os orientassem nas suas práticas lectivas, a fim de o ensino da gramática e da Língua Portuguesa em geral se traduzir numa aprendizagem eficaz e significativa para os alunos cabo-verdianos.

Julgamos, pois, que o nosso estudo bem como outros que venham a surgir nesta área poderão ajudar na estruturação do conhecimento científico destes professores e, consequentemente, na planificação da sua acção pedagógica.

1.2. Motivação Pessoal

Este trabalho inscreve-se numa trajectória pessoal que tem privilegiado a formação como objecto de questionamento, compreensão e interpretação. Desde a nossa formação inicial em Línguas e Literaturas Modernas – variante Estudos Portugueses e Franceses e do Mestrado em Ensino do Português que nos indagamos sobre o processo de aprendizagem do Português como língua não-materna. Este tema tem merecido a nossa especial atenção sobretudo desde 2000, altura em que iniciámos a nossa experiência em Cabo Verde, primeiro, no ensino secundário e, posteriormente, no ensino superior. Ao longo de quase uma década, temos vindo a interrogar-nos sobre a forma como os alunos aprendem a Língua Portuguesa naquele país e sobre as causas que estão na base do insucesso nesta disciplina, bem como nas dificuldades comunicativas que os alunos apresentam.

Da experiência adquirida durante sete anos, compreendemos o quão importante é adequar a língua às necessidades comunicativas dos alunos, procurando contextualizar as estruturas linguísticas em aprendizagem nas situações possíveis de uso. As várias estratégias que fomos adoptando no ensino

da língua, de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos, foi-nos conduzindo ao ensino de línguas baseado em tarefas, que hoje em dia se trata de um conceito central nas abordagens de ensino e aprendizagem de línguas. Ao longo da nossa experiência profissional no ensino da Língua Portuguesa, primeiro, enquanto língua materna, depois, como língua segunda (no ensino secundário e superior), e, actualmente, como língua estrangeira, e ainda na elaboração de materiais didácticos, produzidos para a disciplina «Técnicas de Expressão oral e escrita», na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, temos reflectido sobre as vantagens que um Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e a abordagem *foco na forma* podem trazer para o ensino em Cabo Verde.

Relacionado com este particular interesse nas estratégias de ensino de uma L2, está um outro que de alguma forma decorre do primeiro: a formação contínua de professores. Ainda em Cabo Verde, iniciámos também um projecto de formação contínua de professores do ensino básico, que visava, precisamente, consciencializar os professores para a necessidade de adoptarem novas abordagens para o ensino da língua, por um lado, com estratégias mais dinâmicas, interactivas, que implicassem mais os alunos na aprendizagem, e, por outro, estratégias para o ensino da gramática que a inserissem em situações reais de uso, ao serviço da comunicação, contrariando, desta forma, o ensino descontextualizado da mesma.

Estes factos constituíram, pois, a nossa motivação para encetar um trabalho de investigação que envolvesse estratégias decorrentes do ensino baseado em tarefas, pois consideramos que este contribui para um ensino comunicativo de língua e para uma aprendizagem dinâmica, atendendo às necessidades comunicativas dos alunos, com base no uso real da língua.

1.3. Estrutura da tese

No trabalho de investigação, de interpretação dos dados e de escrita do texto que agora apresentamos, a teoria não precedeu unicamente o estudo; pelo contrário, ela possibilitou uma reflexão ao longo de todo o trabalho, facilitando a compreensão do objecto de estudo e a estruturação do trabalho empírico.

Este trabalho estrutura-se em duas partes. Na primeira parte, ao longo de três capítulos, fazemos o enquadramento teórico do estudo. Na segunda parte, ao longo de três capítulos, apresentamos uma análise interpretativa que evidencia as práticas dos professores de Língua Portuguesa, participantes no estudo, e os resultados decorrentes da experiência com o ELBT e a abordagem *foco na forma*.

O capítulo 1 – *Relevância do tema de investigação* – ainda inserido na parte introdutória visa justificar a escolha do tema e as motivações que nos levaram a desenvolver presente estudo.

O capítulo 2 – *Estratégias didácticas no ensino de uma língua segunda (L2)* – pretende abordar as teorias mais influentes na aquisição de uma L2, as diferentes fases por que passou o ensino/aprendizagem da L2, os diferentes métodos e abordagens que associados a essas teorias produziram mudanças significativas na forma como as línguas podem ser ensinadas; pretende ainda apresentar uma revisão da literatura sobre o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e a abordagem *foco na forma*, pela importância que têm actualmente na aprendizagem de uma L2. Nesta abordagem, procura-se chamar a atenção dos alunos para as formas linguísticas, como elas aparecem espontaneamente em actividades cujo foco fundamental é o significado, o caso do ELBT. Deste modo, a abordagem *foco na forma*, paralelamente ao foco no sentido e com um uso

contextualizado da língua torna a aprendizagem, em sala de aula, mais significativa.

O capítulo 3 – *Da gramática científica à gramática pedagógica* – inicia com um breve percurso histórico dos paradigmas gramaticais, como eles emergiram cronologicamente e discute a sua influência no ensino da gramática, dando uma especial atenção ao movimento *Language Awareness*, pois ao considerarmos que a aquisição implica processos conscientes, dos quais o principal é a atenção nos itens gramaticais da língua, estamos a ajudar os alunos a adquiri-los. Este capítulo procura ainda realizar uma discussão sobre os diferentes tipos de gramática. São aqui distinguidas duas áreas principais da gramática: as gramáticas científicas, linguísticas, e as didáticas, estas últimas incluindo a gramática pedagógica. De acordo com o tema deste estudo, o nosso foco centra-se na definição e redefinição da gramática pedagógica e no seu papel de estabelecer a relação entre a teoria e prática pedagógica.

O capítulo 4 – *O ensino/aprendizagem da gramática e as actividades gramaticais no Manual Hespérides 7.º/8.º* – prossegue com a história dos paradigmas gramaticais mais influentes. Os paradigmas tradicional e estrutural focalizaram a atenção dos professores no papel do conhecimento sobre a língua, principalmente sobre a gramática no ensino de línguas estrangeiras e segundas. Por conseguinte, o ensino formal das línguas estrangeiras e segundas centrou-se historicamente no estudo da gramática. A emergência dos paradigmas funcionais e generativos levou ao destaque de teorias experimentais de aprendizagem das línguas, defendendo que aprendemos a língua principalmente através do seu uso. De modo a exemplificar os métodos de ensino da gramática descritos anteriormente e as consequências negativas que a manutenção privilegiada de alguns desses métodos trazem à aprendizagem da gramática, apresentamos

também a forma como é abordada a gramática no manual oficial e único a uso em Cabo Verde.

O capítulo 5 – *Abordagem da metodologia da investigação* – procura reflectir sobre as especificidades inerentes à investigação qualitativa em Educação, analisando as características das metodologias qualitativas, com especial atenção para o enfoque etnográfico e o estudo de caso; dedica também um momento à justificação e desenvolvimento dos processos metodológicos adoptados no percurso da nossa investigação, incluindo as questões relativas à credibilidade e à ética que envolveram este percurso.

O capítulo 6 – *Descrição da investigação empírica* – apresenta o contexto institucional que pretendemos investigar e as suas características específicas; faz referência aos sujeitos participantes na investigação; apresenta e descreve os procedimentos de selecção dos casos, os instrumentos usados para a recolha de dados bem como a estratégia analítica seguida.

O capítulo 7 – *Análise e interpretação dos dados* – tem como finalidade apresentar, analisar e interpretar os resultados da aplicação dos instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo, a saber as grelhas de observação de aulas, as entrevistas aos professores e os questionários aos alunos. Como é característico da investigação qualitativa, a interpretação dos dados vai sugerindo a extracção de conclusões que, portanto, se desenvolvem ao longo de todo o estudo empírico.

Conclusões e reflexões finais – retoma as questões iniciais e os resultados obtidos nas análises parciais para, por fim, concluir com as ideias nucleares decorrentes deste estudo. Apresentam-se reflexões, articulações e implicações finais desses resultados.

Síntese

Consideramos que os sentidos das abordagens aqui propostas contribuíram para facultar o conhecimento das práticas educativas seguidas pelos professores de Língua Portuguesa, do 7.º ano, em Cabo Verde, para as compreender e reflectir sobre o modo como estas podem influenciar as aprendizagens dos alunos.

A importância da realização deste trabalho recai também sobre a oportunidade de termos conseguido levar os professores participantes no estudo a valorizarem o aprender a ser crítico e criativo, características fundamentais para um educador. Ao envolvermos estes três docentes e ao torná-los parte integrante do estudo, desencadeamos uma positiva relação de proximidade entre eles e o investigador que criou uma confiança mútua necessária ao bom desenrolar da investigação. A caracterização do ensino da Língua Portuguesa, a experiência com o ELBT e a abordagem *foco na forma*, a avaliação das dificuldades e das potencialidades destas novas abordagens só foram possíveis devido a esta estreita colaboração.

Esperamos que este estudo venha a constituir um exemplo da importância da investigação em Didáctica da Língua Segunda, no contexto cabo-verdiano, para a mudança necessária nas metodologias seguidas pelos professores de Língua Portuguesa, naquele país, na busca de uma melhor aprendizagem da língua, de um desenvolvimento eficaz da competência comunicativa dos alunos.

PRIMEIRA PARTE
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 2

ESTRATÉGIAS DIDÁCTICAS NO ENSINO DE UMA LÍNGUA SEGUNDA (L2)

Introdução

Um dos objectivos da área de estudo da aquisição de uma língua segunda (L2) é investigar factores que possam explicar e descrever os fenómenos que fazem parte do processo ensino/aprendizagem de uma outra língua para além da materna. Procura-se determinar estratégias que possam qualificar e melhorar tanto o processo como o produto final da aprendizagem.

Neste capítulo, pretendemos abordar, numa primeira parte, as teorias mais influentes de aquisição de uma L2. Faremos uma descrição das mesmas e da sua contribuição para as investigações no âmbito da aquisição de uma L2; para facilitar a compreensão da sua evolução, estruturamos em quatro partes – até à década de 50, décadas 50 e 60, década de 70 e década de 80 e seguintes. Num segundo momento, trataremos de algumas questões relacionadas com a metodologia de ensino/aprendizagem, à luz das teorias de aquisição de uma L2. Procuraremos confrontar os métodos e abordagens de ensino/aprendizagem com as teorias revistas anteriormente.

Daremos uma especial atenção ao ensino de línguas baseado em tarefas, por considerarmos que permite uma aprendizagem eficiente e eficaz de uma língua estrangeira ou segunda. Através desta abordagem, faculta-se aos alunos material com o qual eles têm de se ocupar activamente para atingirem um determinado objectivo ou concluir uma tarefa. O ensino baseado em tarefas procura desenvolver a interlíngua dos alunos através da execução de uma tarefa, durante a qual necessitam de utilizar a língua para a resolver.

Também colocaremos uma tónica especial na abordagem foco na forma, que se encontra intimamente relacionada com a anterior, fazendo uma revisão dos seus princípios fundamentais, e indicando as vantagens na implementação desta inovação pedagógica relativamente nova para a aprendizagem da gramática. Referiremos ainda as condições nas quais o foco na forma pode funcionar efectivamente.

2.1. Teorias sobre a aquisição de uma L2

2.1.1. Clarificação de conceitos

No início desta primeira parte, achamos oportuno clarificar alguns conceitos que nos acompanharão ao longo de todo o texto e que assumem, na literatura revista, concepções e usos diferentes. Por conseguinte, e a fim de evitar ambiguidades, decidimos esclarecer, desde já, a nossa posição em relação ao uso dos mesmos.

Os conceitos de *língua segunda (L2)* e de *língua estrangeira (LE)* são muitas vezes referidos, envoltos em alguma confusão, devido às diferentes concepções que têm sido apresentadas, ao longo dos tempos, mas que, a nosso ver, apresentam diferenças entre si. Lamas (2000: 275) considera que

A língua segunda tem um estatuto privilegiado oficialmente porque é ensinada como língua veicular numa comunidade onde a(s) língua(s) materna(s) está/estão praticamente desconhecidas além das fronteiras deste país; é o caso dos países africanos (e não só) colonizados durante longo tempo. A língua estrangeira é ensinada aos indivíduos com o objectivo de comunicar fora do país.

Ançã (1999a, 1999b, 2005) define L2 como sendo uma língua não materna (aproximando-se aqui da LE), mas com um estatuto privilegiado – ser a língua oficial, de Estado em países bilingues ou plurilingues onde as línguas maternas (LM) ainda não estão completamente descritas ou ser uma das línguas oficiais em países multilingues. É sobretudo ao nível do estatuto que a L2 e a LE se distinguem: a primeira é a língua oficial e de ensino, onde o uso é diário e importante para a comunicação e para a integração social; a segunda circunscreve-se ao espaço da sala de aula, sendo objecto de aprendizagem formal. Contudo, há outros factores a considerar, como o contexto de imersão linguística, a motivação e os objectivos de aprendizagem de cada uma das línguas (Ançã, 1999a), estreitando-se, deste modo, o espaço entre a L2 e a LM. A aquisição de uma L2 faz-se de modo natural, uma vez que o falante está inserido em contexto de imersão linguística.

Com o objectivo de delimitar estes dois conceitos, Ngalasso (1992, *apud* Ançã, 1999a) apresenta claramente duas definições, uma *cronológica* e outra *institucional*: a primeira assenta em critérios psicolinguísticos, tem a ver com a ordem pela qual a língua é adquirida, isto é, língua segunda, língua adquirida em segundo lugar, a seguir à materna; a segunda definição, baseada em critérios sociolinguísticos, aponta para uma língua internacional, que recobre as funções sociais consideradas oficiais, num dado país.

Leiria (1999) também distingue de forma semelhante língua segunda de língua estrangeira, embora denomine aquela de forma diferente: LS por L2 (língua não materna), pois esta última engloba a LS e a LE (Leiria *et al.*, 2005). Para a autora, a LS é a ou uma das línguas oficiais de um determinado país, é a língua de Estado e de ensino, que pode ser adquirida sem recurso à escola. Já a LE pode ser

aprendida em contextos muito distantes daqueles onde esta é falada, recorrendo principalmente ao ensino formal.

As concepções anglo-saxónicas de *língua segunda* possuem valores diferentes, consoante a noção é usada em Inglaterra ou na América do Norte, como descrevem Richards, Platt e Weber (1992: 108):

- (i) Na linguística aplicada norte-americana, as noções *língua estrangeira* e *língua segunda* são usadas indiferentemente.
- (ii) No uso britânico, faz-se frequentemente uma distinção entre língua estrangeira e língua segunda:
 - a) uma língua estrangeira é uma língua que é ensinada como disciplina escolar mas que não é usada nem como língua de ensino nos estabelecimentos de ensino, nem como língua de comunicação com os estrangeiros que falam essa língua (na administração, nos negócios, na indústria);
 - b) uma língua segunda é uma língua que não é nativa num país mas que é usada frequentemente como meio de comunicação (nos domínios educativo, administrativo, político, etc.) e que é habitualmente usada em simultâneo com uma ou mais línguas.

Ellis (1997) considera que a L2 pode ser qualquer língua aprendida depois da LM, por isso pode referir-se à aprendizagem de uma terceira ou quarta língua. Defende ainda que o termo *segunda* não deve ser entendido como oposto a *estrangeira*, pois quer a língua seja aprendida de forma natural, como resultado da vivência num país onde ela é falada, quer aprendida em contexto de sala de aula, designa-se geralmente de L2.

No entanto, antes de Ellis, já Richards (1978) se opunha a este uso indiscriminado, na linguística aplicada, de L2 para se referir a qualquer língua depois da materna, independentemente do estatuto dessa língua em relação a quem a aprende e ao país onde é aprendida.

Também Stern (1983: 16) se mostra da opinião de que se deve fazer uma distinção entre o uso dos conceitos L2 e LE:

(...) there is today consensus that a necessary distinction is to be made between a non-native language learnt and used within one country to which the term 'second language' has been applied, and a non-native language learnt and used with reference to a speech community outside national or territorial boundaries to which the term 'foreign language' is commonly given. A 'second language' usually has official status or recognized function within a country which a foreign language has not.

Crystal (1997), tal como Stern, considera que a L2 é uma língua não nativa, sendo usada com objectivos comunicativos pela administração, órgãos do governo, na escola. Segundo Klein (1986), alguns estudos (cf. Richards, op. cit.; Stern, op. cit.) têm procurado separar terminologicamente estes dois conceitos: o uso de LE tem sido aplicado às línguas aprendidas em contextos onde normalmente não são faladas nem usadas no quotidiano pelos alunos, após a aprendizagem; e a L2, por outro lado, tem sido entendida como um instrumento de comunicação a par da LM, tipicamente adquirida no contexto social em que é falada. No entanto, segundo o autor, estas definições apresentadas levam-no a concluir que a «(...) 'second language' also covers 'foreign language' (...)» (op. cit.: 19), indo ao encontro da definição apresentada por Ellis (op. cit.).

Na nossa opinião, e tendo em conta este estudo em particular, consideramos, tal como Ançã (1999a, 1999b, 2005), que a L2 é aquela que, do ponto de vista psicolinguístico, é aprendida a seguir à LM, primeira e nacional, e, do ponto de vista sociolinguístico, é a língua oficial do país, da justiça, da administração pública, dos meios de comunicação e do ensino. Sendo o caso de Cabo Verde e dos outros países africanos de língua oficial portuguesa – Angola, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe. No entanto, poderemos encontrar no texto referências a L2 como LE, quando fazemos alusão a autores que advogam esta classificação.

Outros dois conceitos que desde já merecem a nossa atenção são o de *aquisição e aprendizagem*. Após a *hipótese aquisição – aprendizagem* de Krashen, que abordaremos mais detalhadamente no decorrer deste capítulo, muitas foram as reacções críticas e dúvidas que a colocaram em causa (Gregg, 1984; Ellis, 1985, 1994; Klein, 1986; McLaughlin, 1987; Gass e Selinker, 1994).

Existem certamente formas diferentes de interiorizar a informação. A questão, no entanto, coloca-se no facto de se os alunos desenvolvem ou não dois sistemas independentes como propõe Krashen. O autor afirma claramente que o que foi aprendido não pode fazer parte do sistema de aquisição. Contudo, Gass e Selinker (op. cit.: 203) defendem que:

(...) if evidence of an acquired system is fluent, unconscious speech, then it is counterintuitive to hypothesize that nothing learned in a formal situation can ever be a candidate for this kind of use (...). A second objection (...) comes from consideration of those learners who learn language only in a formal setting. (...) A third objection to the distinction drawn within this framework has to do with falsifiability. Krashen

provide no evidence that learning and acquisition are indeed two separate systems (...).

McLaughlin (op. cit.) também critica esta hipótese de Krashen referindo que este nunca definiu adequadamente *aquisição* e *aprendizagem* ou *consciente* e *inconsciente*, e que sem essa clarificação é muito difícil distinguir o que é aprendizagem e aquisição da língua. Gregg (op. cit.), por seu lado, afirma que a insistência dogmática de Krashen de que a *aprendizagem* nunca pode tornar-se *aquisição* é rapidamente refutada pela experiência de algum falante que interiorizou conteúdos gramaticais que tenha memorizado conscientemente. Ellis (1985), aludindo ao uso que faz de «aquisição de uma L2», adverte que esse uso se refere aos processos consciente e inconsciente pelos quais uma língua não materna é aprendida, quer em meio natural quer em contexto de ensino formal.

Neste sentido, dada a imprecisão na distinção que Krashen faz dos dois conceitos e tendo em conta as críticas que foram tecidas ao seu modelo, usaremos *aprendizagem* e *aquisição* de forma indistinta ao longo do texto, independentemente de estarem envolvidos os conceitos *consciente* ou *inconsciente*.

Nas últimas décadas, foram várias as abordagens, modelos e teorias, que se desenvolveram em torno da aquisição de uma L2. As teorias actuais assentam em anos de investigação numa ampla variedade de campos, incluindo a linguística, a psicologia, a sociologia, a antropologia e a psicolinguística (Freeman e Freeman, 2001). No entanto, apesar de serem diversas as investigações sobre a aquisição de uma língua segunda, nenhuma consegue cobrir todas as necessidades inerentes ao processo ensino/aprendizagem (Cook, 2001), nem se conseguiu ainda chegar a uma visão unificada ou compreensiva de como as línguas segundas são aprendidas (Mitchel e Myles, 2004).

Muitos autores já focaram a complexidade do fenómeno deste tipo de aprendizagem. Nunan (2001: 91) refere-se à complexidade de aquisição de uma segunda língua dizendo:

Current SLA research orientations can be captured by a single word: complexity. Researchers have begun to realise that there are social and interpersonal as well as psychological dimensions to acquisition, that input and output are both important, that form and meaning are ultimately inseparable, and that acquisition is an organic rather than a linear process.

Esta complexidade deve-se ao facto de haver variações do contexto onde ocorrem os processos ensino/aprendizagem que influenciam a natureza do input bem como as estratégias utilizadas pelo aluno; variações biológicas dos alunos (idade, aptidão e inteligência, motivação, personalidade e estilos cognitivos); variações no tipo e intensidade do output que muda de acordo com o conhecimento que os alunos têm da língua (Ellis, 1985).

Não faremos, neste ponto, uma abordagem exaustiva dessas teorias, pois pretendemos apenas abordar aquelas que assumem um papel central na investigação sobre a aquisição de uma L2 e que, de certo modo, continuam a influenciar os estudos actuais.

2.1.2. Até à década de 50

Na tradição didáctica das línguas, desde o período clássico, há uma tendência para se valorizar as formas linguísticas entendidas como padrão, aquelas utilizadas pelos grandes escritores. Isso implica um conjunto de normas a serem seguidas, de forma a permitir um domínio da língua-alvo. Aquilo que não estiver de acordo com as normas, com as regras gramaticais, é considerado errado.

A consequência histórica desta metodologia é o que designamos actualmente de Gramática Tradicional. Esta teoria predominou desde a antiguidade até ao século XX.

A Gramática Tradicional surge como uma tentativa de estudar o uso da língua (latina e grega) feito pelos escritores clássicos de referência, mas apenas na sua vertente escrita, ficando excluído todo o domínio da língua falada e ainda os restantes usos práticos, quotidianos, da língua escrita, que não pretendem atingir a perfeição artística.

Associado à Gramática Tradicional e na mesma linha de actuação, podemos citar o primeiro método de ensino de uma língua estrangeira ou segunda: o método da Gramática e Tradução. Este surge, segundo Howatt (1984), no final do século XVIII, na Prússia, com o interesse pelas culturas grega e latina e continua a ser usado até hoje, ainda que de forma bastante esporádica, com diversas adaptações e finalidades mais específicas.

Este método, que desenvolveremos pormenorizadamente mais à frente, foi muito usado até meados do século XX, quando começou a cair em descrédito devido à sua ineficácia em produzir qualquer habilidade oral, promovendo a existência de «*no communicative generations*» (Broughton, 2002: 39).

2.1.3. Décadas de 50 e 60

Nos anos 50 e princípios de 60, a teorização que se fazia sobre a aprendizagem de uma L2 estava estreitamente relacionada com questões práticas do ensino de línguas (Mitchel e Myles, op. cit.). Todavia, notava-se já uma tendência para se propor uma base teórica na área de aprendizagem de línguas de modo a fundamentar os métodos que surgissem.

Surge, por esta altura, a Hipótese Contrastiva de Lado (1957), baseada na teoria behaviorista da aprendizagem e na suposição de que as diferenças entre duas línguas são a fonte principal de erros. A Hipótese Contrastiva, através da comparação de duas línguas, procura determinar potenciais erros, com o objectivo de isolar o que necessita de ser aprendido e o que não tem de ser aprendido na L2 (Gass e Selinker, 1994).

Lado defende que a aquisição de uma língua segunda é bastante influenciada pela estrutura de uma língua adquirida desde cedo – «*individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture*» (Lado, op. cit.: 2). Segundo o autor, as estruturas da língua segunda que possuem estruturas correspondentes na L1 são assimiladas mais facilmente, devido a uma transferência positiva. No entanto, as estruturas contrastivas apresentam dificuldades acrescidas e provocam a ocorrência de erros como resultado de uma transferência negativa ou interferência entre as duas línguas em contraste. A ideia inicial de Lado era prever, a partir da comparação sistemática de duas línguas, dificuldades tal como seriam enfrentadas pelos alunos, ou ainda deduzir a ordem mais efectiva de aquisição das várias estruturas da língua-alvo.

Do ponto de vista do ensino, acreditava-se que, por um lado, a imitação e repetição da mesma estrutura várias vezes levariam à aprendizagem da mesma, e que, por outro lado, os professores deviam centrar a sua atenção em estruturas consideradas difíceis, ou seja, aquelas que, como vimos anteriormente, são diferentes na LM e na L2 (Mitchel e Myles, op. cit.).

No entanto, as várias análises contrastivas que seguiram a hipótese contrastiva, no âmbito da linguística aplicada, revelaram-se experiências relativamente fracassadas. Klein (1986: 25/26) explica este fracasso alegando que:

(...) structural similarities and dissimilarities between two linguistic systems and the processing of linguistic means in actual production and comprehension are two quite different things. Contrastive linguistics was concerned with the former; acquisition, however, has to do with latter. It is not the existence of a structure as described by the linguist that is important, but the way the learner deals with it in comprehension and production. Therefore, comparison of structures may totally miss the point. A related reason is that for a learner with a given first language background, a specific second language structure may be easy to perceive but hard to produce, or vice versa. Consequently, this structure has no uniform effect on the learner's acquisition capacity.

Ellis (1985: 35) demonstra também o seu descrédito, alegando que «*any particular error may be the result of one factor on one occasion and another factor on another. There is no logical or psycholinguistic reason why a given error should have a single, invariable cause*». Ou seja, os erros realizados pelos alunos na L2 podem verificar-se em qualquer momento, por qualquer razão específica e não apenas por interferência da L1 na L2.

Por seu lado, James (1998) considera que as causas para o fracasso da Análise de Contrastiva surgiram durante os anos 70. Para este autor, a relação da Análise Contrastiva com o Estruturalismo e o Behaviorismo; as poucas garantias dadas pela Análise Contrastiva aos professores; a baixa frequência com que os

erros previstos aconteciam e o aparecimento de outros que não tinham sido previstos contribuíram para que a Análise Contrastiva entrasse em declínio.

No seguimento das críticas à Análise Contrastiva, James (1996: 143) redefine o conceito, em termos cognitivos, como sendo o processo que ocorre «*when two languages come into contact in the bilingual brain*». Este processo verifica-se muitas vezes nas generalizações metalinguísticas sobre a língua-alvo, algumas das quais podem ser erradas.

Kupferberg e Olshtain (1996) demonstram que o input metalinguístico contrastivo ao focalizar diferenças importantes entre as duas línguas através de tarefas de reconhecimento facilita a aquisição da gramática; este input consiste em apresentações indutivas e tarefas comunicativas. Os autores (op. cit.) definem o input metalinguístico contrastivo como as formas induzidas pelo professor que evidenciam as diferenças entre a L1 do aluno e a L2. Kupferberg (1999) defende ainda que um ensino que tenha em consideração o input metalinguístico contrastivo pode ajudar o aluno na comparação L1 – L2 e a chegar à correcta generalização na L2. Selinker (1992) sustenta igualmente que um aluno de uma L2 efectua frequentemente uma comparação interlinguística cognitiva ou uma espécie de análise contrastiva entre a forma linguística detectada no input e o conhecimento da sua LM.

Portanto, o que se preconiza não é uma simples análise contrastiva entre a LM e a L2, mas uma *consciência contrastiva* (James e Garrett, 1991), que proporcionará um desenvolvimento da competência metalinguística do aluno. De facto, contrastar as duas línguas e despertar o aluno para a consciencialização linguística é imprescindível para um bom nível de conhecimento da língua-alvo.

Não se pode negar que o conhecimento que o aluno tem da sua LM influencia a forma como ele aborda a L2 e possivelmente como a aprende.

Lado (1964) encontra-se ainda relacionado com a Teoria Behaviorista-estrutural. Não se trata de uma formulação teórica de aquisição, propriamente dita, mas de princípios linguísticos e psicológicos que procuram explicar a aprendizagem das línguas e dar orientações sobre o seu ensino. De tal forma que uma grande parte das obras dedicadas à aquisição (Ellis, op. cit.; Larsen-Freeman e Long, 1991; Mitchell e Myles, op. cit.) não lhe consagram nenhum capítulo especial, apesar de não ignorarem essa perspectiva.

A Teoria Behaviorista-estrutural, segundo Vez (op. cit.), teve como inspiração as teorias de aprendizagem behavioristas de Skinner (1957) e o estruturalismo linguístico, representado, sobretudo, por Bloomfield (1933).

Lado (op. cit.) apresenta dezassete princípios necessários para uma abordagem científica, baseados na linguística e na psicologia da aprendizagem:

- Fala antes da escrita: ouvir e falar devem preceder a leitura e a escrita.
- Estruturas básicas: as estruturas básicas de conversação devem ser memorizadas da forma mais exacta possível.
- Estruturas como hábitos: as estruturas devem ser praticadas de modo a se tornarem hábitos.
- Uso do sistema sonoro: o sistema sonoro deve ser ensinado por meio de demonstração, imitação, contraste e prática.
- Controle de vocabulário: o vocabulário deve ser mantido num mínimo necessário.

- Ensino dos problemas: o foco do ensino deve ser as estruturas problemáticas (as que são diferentes da língua materna).
- A escrita como representação da fala: o ensino da leitura e da escrita deve ser feito através do uso das representações gráficas das estruturas que o aluno já adquiriu.
- Estruturas graduadas: as estruturas da língua devem ser ensinadas de forma gradual.
- Prática da língua *versus* tradução: a tradução não substitui a prática da língua, uma vez que poucas palavras são totalmente equivalentes na língua-alvo e a tradução palavra a palavra provoca construções erradas.
- Língua padrão autêntica: a língua padrão autêntica, de acordo com Lado, é aquela que é falada pelos falantes nativos instruídos e é essa que deve ser ensinada.
- Prática constante: quanto maior for a prática, maior será a aprendizagem.
- Adequação das respostas: no caso dos alunos apresentarem dificuldades em ouvir ou reproduzir uma determinada estrutura, ela pode ser dividida em partes mais pequenas e, então, praticadas; após essa fase, volta-se à repetição de toda a estrutura.
- Velocidade e estilo: a fala não deve ser distorcida, uma vez que pode alterar o resultado final da aprendizagem.
- Reforço imediato após a resposta: o aluno deve saber logo após a produção se a executou correctamente.
- Atitude em relação à cultura-alvo: Lado considera que atitudes positivas em relação à língua e aos seus falantes contribuem para a aprendizagem.

- Conteúdo: Lado defende que o conteúdo a ser ensinado deve ser o que é desenvolvido onde a língua é falada como nativa.
- Aprendizagem como resultado fulcral: Lado salienta que o ensino visa a aprendizagem e não o divertimento.

De acordo com Lado, estes princípios são permanentes, mas existem condições específicas e variáveis que devem ser tidas em conta ao planificar o processo ensino/aprendizagem, tais como o aluno, as condições físicas e culturais, entre outras.

A Teoria Behaviorista-estrutural assenta, então, sobre dois pilares: um linguístico e outro psicológico. O primeiro tem uma visão da língua como um conjunto de estruturas e o segundo vê a aprendizagem como uma formação de hábitos automáticos. Neste sentido, adquirir uma língua é adquirir hábitos linguísticos automáticos e é conseguido pela repetição de estruturas básicas da língua. Para Lado (1964), um indivíduo sabe usar a língua quando ele sabe usar a sua estrutura de forma correcta para comunicar, focando-se no conteúdo, mas recorrendo sempre que necessário às estruturas de forma automática, que conserva na memória por um curto espaço de tempo, durante a conversação, detectando qualquer erro que possa ocorrer.

Esta teoria desemboca, como veremos mais adiante, no método audio-oral, com as estratégias dos «*pattern-drills*».

2.1.4. Década de 70

Depois da desilusão da Hipótese Contrastiva e com o desenvolvimento dos estudos sobre a aquisição da L1, os investigadores começaram a interessar-se mais pela língua produzida pelo aluno do que pela L2 ou pela LM. Iniciou-se,

pois, uma investigação sistemática sobre os erros produzidos por alunos de uma L2 – foi a origem da Análise do Erro. A língua produzida pelos alunos passou a ser considerada como um sistema linguístico próprio, merecedor de uma descrição. Corder (1967) foi o primeiro a focar a importância de se estudar os erros dos alunos, uma vez que estava claro que eles não tinham todos origem na sua LM.

A previsão da Hipótese Contrastiva de que todos os erros seriam causados por influência da LM mostrou-se agora infundada. Os investigadores lançaram-se na resolução desta questão: se os erros não eram originários nem da LM nem da L2, deveriam ter origem num sistema interno do aluno.

Surgiu, então, o conceito de interlíngua com o linguista americano Selinker (1972), ao reconhecer que o aluno de uma L2 constrói um sistema linguístico único, composto de regras da LM, da língua-alvo e de regras que não pertencem nem a uma nem a outra. Apesar de Selinker (op. cit.) ter apresentado o termo de modo relativamente negativo, referindo as desvantagens que advêm das suas características sistemáticas como a transferência negativa e a supergeneralização, além da fossilização, somos da opinião tal como Corder (1981), Gaonac'h (1987), Ellis (1985), que a interlíngua é uma possibilidade para se descortinar o processo de aprendizagem de uma L2 por cada indivíduo, sobretudo, numa situação de comunicação exolingue. Trata-se de um sistema de transição criado pelo aluno, durante o seu processo de assimilação de uma L2 ou LE. É a linguagem produzida por um falante não nativo a partir do início da aprendizagem, marcada por características da L1 e da L2, até o aluno ter alcançado a proficiência na língua-alvo, ou seja, o seu potencial máximo de aprendizagem da língua. Larsen-Freeman e Long (1991: 60) referem-se à interlíngua como:

(...) a continuum between the L1 and the L2 along which all learners traverse. At any point along the continuum, the learner's language is systematic, i.e., rule-governed, and common to all learners, any difference being explicable by differences in their learning experience.

A interlíngua de um aluno é também marcada por características autónomas que tendem a ser comuns a todos ou à maior parte dos sistemas de interlíngua. Tais características distintivas reflectem a compreensão do sistema da L2 pelo aluno num determinado momento específico. Embora sistemático, é também de natureza transitória.

Segundo Selinker (op. cit.), este conceito envolve as seguintes premissas sobre a aquisição de uma L2:

- O aprendente constrói um sistema de regras linguísticas abstractas que estão na base da compreensão e da produção na L2; este sistema de regras é visto como uma «*gramática mental*».
- A gramática do aprendente é permeável, ou seja, a gramática deste é influenciável através do input, por exemplo.
- A gramática do aprendente é transitória, isto é, este modifica a sua gramática de um momento para o outro acrescentando novas regras, apagando outras, reestruturando todo o sistema linguístico; o aluno constrói, de modo contínuo, uma série de «gramáticas mentais» ou interlínguas, à medida que vai desenvolvendo o seu conhecimento da L2.

- O aprendente utiliza várias estratégias de aprendizagem para desenvolver as suas interlínguas; os distintos erros que os alunos produzem reflectem diferentes estratégias de aprendizagem.
- A gramática do aprendente é provável que fossilize; Selinker sugere que apenas cinco por cento dos alunos desenvolvem a mesma gramática mental como falantes nativos; a maioria pára algures antes disso se verificar. A fossilização não acontece na aquisição da L1, é um factor único da aquisição da L2.

Mais tarde, Gaonac'h (op. cit.) define interlíngua como o resultado de uma actividade mental que deve responder a uma dupla injunção: a) os limites das capacidades de processamento, que implicam uma redução da carga mental, de modo que apenas alguns aspectos da língua são considerados num determinado momento da aquisição e b) a necessidade de expressão e de comunicação, que leva a utilizar ao máximo os aspectos apreendidos e a reconstruir-lhes o estatuto linguístico. Os alunos de uma L2 ao tomarem consciência do que distingue a sua produção na língua-alvo da dos seus interlocutores mais competentes, nativos ou não, podem utilizar esse conhecimento para reformular estruturas difíceis, complexas, na língua-alvo, ou pedirem ajuda quando não são capazes de fazê-lo sozinhos. Adquirir consciência da sua interlíngua e das suas particularidades, pode ajudar alunos e professores no processo ensino/aprendizagem de uma L2.

Nas décadas seguintes, o reconhecimento da produção dos alunos de uma L2 como material válido para reflexões e posteriores sistematizações sobre o que se aprende e como se aprende numa L2 sustenta-se na observação de autores como Corder (1981), Ellis (1985), Klein (1986), Swain (1995b).

Ainda no final da década de 70, surge o modelo de S. D. Krashen – o *Modelo do Monitor* – que será melhorado nos primeiros anos da década seguinte. Krashen (1984) assenta a sua teoria em cinco hipóteses fundamentais:

- a hipótese da aquisição – aprendizagem;
- a hipótese da Ordem Natural;
- a hipótese do Monitor;
- a hipótese do Input;
- a hipótese do Filtro Afectivo.

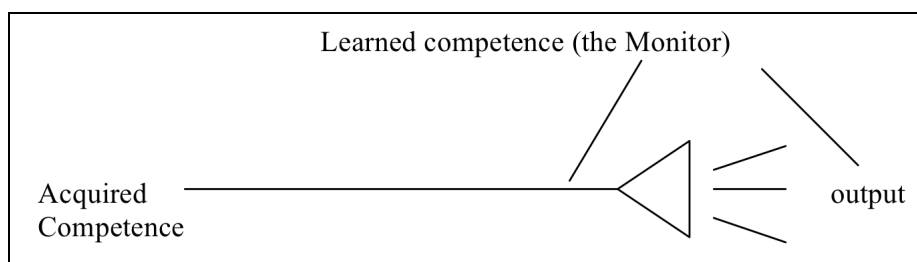
Na primeira, faz uma distinção entre aquisição e aprendizagem. Segundo Krashen há dois conhecimentos independentes na performance de uma L2: «o *conhecimento adquirido*» e o «*conhecimento aprendido*». O conhecimento adquirido ou a aquisição é feito de forma inconsciente, implícita, podendo acontecer em meio natural ou institucional, permitindo ao falante ir adquirindo um sentimento do que é gramaticalmente aceitável ou não na língua-alvo. Requer, portanto, uma interacção significativa na língua-alvo – comunicação natural – na qual os falantes se concentram não na forma das suas declarações, mas no acto comunicativo. O conhecimento aprendido ou a aprendizagem é feito de modo consciente, explícito, verificando-se em contexto institucional, onde se observam condições que permitem ao aprendente ter um controlo maior sobre a sua produção verbal, quer pela intervenção do professor quer pela interacção com os restantes colegas, ter um conhecimento sobre a língua como, por exemplo, um conhecimento das regras gramaticais. De acordo com Krashen, a aprendizagem é menos importante do que a aquisição.

Na segunda hipótese, Krashen afirma que as estruturas gramaticais são adquiridas numa ordem predizível; quando o aluno está envolvido em tarefas

comunicativas, manifesta uma ordem padrão, quando envolvido em tarefas que permitem o uso do conhecimento metalinguístico, uma outra ordem surgirá. Numa determinada língua, algumas estruturas gramaticais tendem a ser adquiridas cedo, enquanto noutras mais tarde. Esta ordem parece ser independente da idade dos alunos, do conhecimento da L1, das condições de exposição à língua-alvo.

A terceira hipótese, a do Monitor, explica a relação entre aquisição e aprendizagem e define a influência da segunda na primeira. Krashen considera que o Monitor é o meio a que os alunos recorrem para produzirem enunciados correctos e através do qual eles controlam o seu conhecimento linguístico. O aprendente utiliza o «*conhecimento aprendido*» para fazer alterações nos enunciados produzidos pelo «*conhecimento adquirido*», tal como demonstra a Figura 1:

Figura 1 - Aquisição e aprendizagem na produção de uma língua segunda



Fonte: Krashen, op. cit.: 16

No entanto, o aprendente só pode usar conscientemente as regras explícitas aprendidas, quando estão reunidas três condições, que Krashen considera essenciais, mas não suficientes:

- deve ter tempo suficiente, para pensar convenientemente nessas regras;
- deve centrar-se na forma e não apenas no conteúdo;

- deve conhecer efectivamente as regras, o que dificilmente acontece, pois o aprendente é exposto apenas a uma parte da gramática e mesmo essa nem sempre a aprende na totalidade.

Claro que, como referem Besse e Porquier (1991), este controlo linguístico se verifica sobretudo no domínio da escrita, pois na oralidade tudo é mais rápido e mais espontâneo para se poder reunir estas condições necessárias. Krashen apresenta, ainda, uma variação individual no uso do Monitor. Ele considera que existem três tipos de falantes:

- os que realizam um hiper uso do Monitor, isto é, aqueles que estão constantemente a verificar a sua produção verbal através do seu conhecimento consciente da L2;
- os que fazem um hipo uso do Monitor, ou seja, aqueles que não aprenderam ou apenas não usam o seu conhecimento consciente;
- os que fazem um uso ideal do Monitor, isto é, que sabem quando o devem usar e quando isso não interfere com a comunicação.

A quarta hipótese, a do input, é a explicação de Krashen de como o aluno adquire uma segunda língua, só se ocupando, por isso, da aquisição e não da aprendizagem pois «(...) *we acquire by “going for meaning” first, and as a result, we acquire structure*»; e que «*speaking fluency cannot be taught directly. Rather, it “emerges” over time, on its own*» (Krashen, op. cit.: 21/22). Segundo esta hipótese, o aluno melhora e progride ao longo da ordem natural, quando ele recebe input da segunda língua que se encontra a um nível superior da sua actual competência linguística. Por exemplo, se um aluno está no nível «*i*», então a aquisição realiza-se quando ele é exposto a um «*Input Compreensível*» que pertence ao nível «*i+1*». Nem todos os alunos podem estar, ao mesmo tempo, no

mesmo nível de competência linguística; por isso, Krashen sugere que o input de comunicação natural seja a chave para a construção de programas, assegurando deste modo que cada aluno receba alguns inputs «*i+1*» que sejam apropriados ao seu nível.

Por fim, na quinta hipótese, Krashen defende que o aprendente possui um filtro afectivo que influencia a aquisição do conhecimento na L2. As variáveis desse filtro incluem: a motivação, a autoconfiança e a ansiedade. Krashen defende que os alunos com grande motivação, autoconfiança, uma boa auto-estima, e um baixo nível de ansiedade são os mais bem preparados para serem bem sucedidos na aquisição da L2. Pelo contrário, os alunos que não tiverem uma predisposição positiva para aquisição da L2, ainda que compreendam a mensagem recebida, esta não atingirá a parte do cérebro responsável pela aquisição da língua. A falta de motivação, a baixa auto-estima, e a ansiedade em demasia podem combinar-se para aumentar o filtro afectivo e formar um bloqueio mental que impede o input compreensível de ser adquirido.

Alguns autores criticam esta teoria de Krashen, pois, tal como considera Klein (op. cit.: 29):

(...) is not a model of language acquisition in general; it does not attempt to specify the rules governing the process or the factors responsible for this or that outcome, but it presents hypotheses about the manner in which language acquisition can be influenced by conscious awareness.

Por seu lado, Ellis (1985) pensa que apesar da compreensão deste modelo, ele coloca vários problemas teóricos no que diz respeito à validade da hipótese «*distinção aquisição – aprendizagem*» e da operação do Monitor.

Outro modelo surgiu no fim dos anos 70, o Modelo da Aculturação de Schumann. Ele apresenta o seu modelo (válido apenas em situações de imigração ou em situações de longa estada) defendendo que «(...) *second language acquisition is just one aspect of acculturation and the degree to which a learner acculturates to the target language group will control the degree to which he acquires the second language*» (1978, *apud* Ellis, 1985: 251).

Portanto, a aculturação, e por conseguinte a aquisição da L2, é determinada pela relação social e psicológica que o aluno estabelece com a cultura da língua-alvo. Schumann sugere que, quando essa relação social e psicológica não é próxima, o aluno dificilmente progride para além dos níveis básicos, acabando pela língua-alvo resultar num pidgin. Quando o aluno se mantém neste nível, fossiliza, ou seja, não revê mais a sua interlíngua no sentido de melhorar a sua competência na língua-alvo.

Este autor define, ainda, dois tipos de aculturação: no primeiro, o aprendente encontra-se socialmente integrado no grupo da língua-alvo e como consequência desenvolve contactos suficientes com os seus falantes, que lhe permitem adquirir essa língua; o outro tipo contém as mesmas características que o anterior, acrescentando o facto de o aprendente ver nos falantes da língua-alvo um modelo de referência e cujos costumes e valores, ele quer, consciente ou inconscientemente, adoptar. Em ambos os tipos de aculturação é possível a aquisição da língua-alvo, não é necessário haver uma apropriação dos costumes e valores para isso se observar, o que realmente é importante é o contacto social e psicológico com o grupo de falantes nativos.

Krashen (op. cit.) considera que este modelo possui um considerável mérito, pois a aculturação pode ser a melhor forma de diminuir o filtro afectivo e

permitir a aquisição de conhecimentos linguísticos por parte dos imigrantes e visitantes de longa estada. A aculturação motiva a aquisição de uma L2. Um aprendente que se acultura adquire mais conhecimento através da interação e está mais predisposto para essa aquisição.

Ellis (op. cit.), na avaliação que faz deste modelo, refere que este explica bem o motivo pelo qual os aprendentes de uma L2 não atingem frequentemente uma competência semelhante à de um falante nativo; e explicita ainda que a aquisição de uma L2 envolve processos de vários tipos, que também são encontrados na formação dos pidgins. No entanto, pensa que este modelo peca na medida em que não explica como o conhecimento da L2 é interiorizado e usado.

2.1.5. Década de 80 e seguintes

Ellis (op. cit.) propõe também um modelo, o da competência variável. Este modelo assenta em duas distinções – uma que se refere ao *processo* de uso da língua e a outra ao *produto*. Esta teoria defende ainda que a forma como a L2 é aprendida é um reflexo da forma como é usada.

O *produto* do uso da língua compreende os tipos de discurso que vão desde o não planeado ao completamente planeado. O discurso não planeado refere-se àquele tipo que não possui qualquer preparação prévia, que não é premeditado; corresponde ao discurso espontâneo, em que as regras da L2 não são analisadas. O discurso planeado já requer uma formulação consciente e um trabalho cuidado dos conteúdos e da expressão, pressupõe o uso de regras da L2 analisadas.

O *processo* de uso da língua deve ser entendido em termos de distinção entre o conhecimento linguístico na L2 e a competência para colocar esse

conhecimento em prática. O aprendente usa esse conhecimento explorando-o nos contextos linguístico e situacional, actualizando-o, constantemente, através dos enunciados que produz no discurso. Partindo desta ideia, Ellis conclui que o *produto* resulta da relação dos seguintes factores: de uma competência variável do falante e de uma aplicação variável dos procedimentos para actualizar o conhecimento linguístico no discurso. Quando o aprendente faz um esforço para usar o conhecimento que possui na L2, relacionado com os contextos linguístico e situacional, são criadas novas regras, que se transformam em estruturas de referência. «*A theory of language use is the matrix of a theory of language acquisition*» (Ellis, op. cit.: 268).

Numa avaliação que Ellis faz do seu próprio modelo, refere que este, como se encontra no estado actual, necessita de especificar melhor a questão dos processos que são responsáveis pelo uso e a aquisição da L2. Precisa, ainda, de incorporar o papel da recepção dentro de todo o processo de aquisição, pois os aprendentes não constroem o discurso de forma isolada; portanto, tem de se considerar como o processo de recepção é realizado.

Nesta década, surgiu um outro modelo sobre o qual convém, neste momento, debruçar a nossa atenção – o Modelo da Gramática Universal (GU) de Chomsky. Já uns anos antes Chomsky (1976: 29) definia a GU como «*the system of principles, conditions, and rules that are elements or properties of all human languages (...) the essence of human language*». Este modelo proposto por Chomsky reivindica uma aprendizagem segundo os princípios e os parâmetros da gramática – os princípios são a parte permanente dos conhecimentos linguísticos de todo o indivíduo, a parte das características e propriedades comuns a todas as línguas; os parâmetros permitem ajustar os princípios em função de cada língua em particular.

The Chomskyan UG model of acquisition is based on the theory of syntax known variously as principles and parameters theory (...) The basic concept is that language is knowledge stored in the mind. This knowledge consists of principles that do not vary from one person to another and parameter settings that vary according to the particular language that the person knows. (Cook, 1994: 25)

Rutherford (1987: 10), em relação aos universais linguísticos defendidos pela GU, refere o seguinte:

Learner attempts to bend the target-language forms to the more direct service of intended meaning are an example of one of the two kinds of knowledge the learner brings to the task of acquiring a second language – ‘knowledge how’ (...) Since all learners manifest such a need for ongoing, although temporary, target-language adjustment, we can properly assign the term ‘universal’ to this aspect of learner language. What we are witnessing, then, with these form-to-meaning relationships is an example of ‘universal processes’ at work in language learning. We have also called attention, however, to the learner’s prior ‘knowledge that’ the language he is learning possesses certain properties – that is, properties that all languages share and that the learner therefore ‘knows’ simply by virtue of the fact that he has the language capacity of a human being.

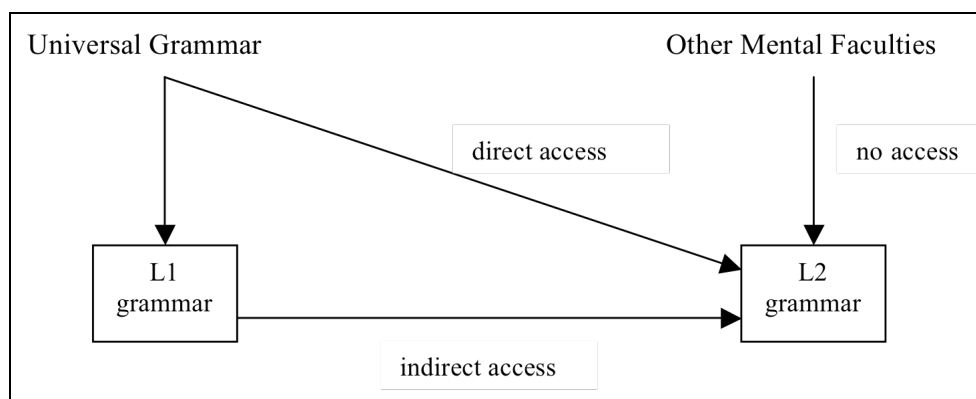
De acordo com Cook (op. cit.) e Rutherford (op. cit.), a teoria dos princípios e dos parâmetros permite abordar o problema de acesso a uma L2 de forma diferente. Acredita-se que esta questão pode ser analisada seguindo três pontos de vista distintos:

a gramática universal

- não desempenha nenhuma função na aquisição de uma L2;
- tem um papel de acesso directo;
- desempenha um papel de acesso indirecto nessa aquisição.

Na primeira hipótese, a gramática seria apreendida recorrendo a outras faculdades mentais e não à faculdade da linguagem; no acesso directo, os aprendentes da L2 adquiri-la-iam da mesma forma que os aprendentes de uma L1 usando a GU; no acesso indirecto, os alunos da L2 têm acesso à GU através do que eles conhecem da L1 (ver Figura 2).

Figura 2 - Acesso à gramática universal na aprendizagem da L2



Fonte: Cook, op. cit.: 33

No entanto, Cook (op. cit.: 34) rejeita a primeira hipótese e considera que o papel desempenhado pela gramática universal na aquisição de uma L2 é real:

So far, however, no clear evidence has been produced that L2 learners do not conform to a principles and parameters system; they are, for example, no more likely than children to use syntactic movement that does not depend on structure. L2

learners seem confined by the same UG as L1 learners; their grammars for 'normal' human languages.

A mesma opinião é apresentada por Eubank (1991: 13): «(...) *the sentences of a particular language fall out from an interaction among the principles; hence, there is no language-particular grammar that exists in the mind apart from Universal Grammar*».

A gramática universal está, então, relacionada com o conhecimento linguístico presente na mente humana. Não tem nada a dizer sobre como a língua é usada e pouco a dizer sobre como é processada. Por isso, os professores de línguas devem procurar, noutro lado, ideias sobre a competência comunicativa ou a competência pragmática. A gramática universal ocupa-se das áreas do conhecimento linguístico denominadas de princípios e parâmetros e não das numerosas áreas da sintaxe com as quais os professores têm de lidar todos os dias. Não é, pois, razoável que uma metodologia de ensino se baseie completamente na GU. Cook (2001: 37) apresenta os principais pontos da gramática dos princípios dos parâmetros a considerar na aprendizagem da L2:

1. *L2 learners do not need to learn principles such as structure-dependency as they will use them automatically.*
2. *L2 learners need to acquire new parameter settings for parameters such as pro-drop, often starting from their L1.*
3. *All learners can be looked at within the same overall framework of grammar.*
4. *L2 learning produces a complex knowledge of languages in the mind, i.e. multi-competence.*

A base do modelo da GU foi amplamente revista dentro de uma teoria conhecida como a Teoria Minimalista, também ela proposta por Chomsky (1995).

A tónica da aprendizagem das línguas é agora posta nas propriedades do vocabulário. Este não deve ser visto como unidades de sentidos isolados, mas como elementos de uma frase que estabelecem não só a estrutura da mesma e como também o tipo de palavras com as quais se podem associar.

Ainda nesta década, mas já iniciadas na década anterior, surgiram novas teorias nas áreas da psicologia educacional e da linguística que conduziram à abordagem comunicativa. Por um lado, o aluno é colocado numa posição activa na construção do seu conhecimento, resultante da interacção daquele com o meio físico e social, o que Gardner (*apud* Altan, 2000: 53) definiu como «*The ability to understand, work effectively with, and get along with others*»; por outro, o ensino de línguas é conduzido numa perspectiva comunicativa, orientando-se por parâmetros inovadores da linguística pragmática e aplicando conhecimentos da teoria da socialização. Como refere Vez (op. cit.: 124):

Diversas teorías etnolingüísticas, psicolingüísticas y sociolingüísticas coinciden en el reconocimiento de dos funciones importantes del lenguaje: la función «ideacional» que expresa que el lenguaje es «acerca de algo», y la función «interpersonal» que manifiesta que «hace algo» en el ámbito de la interacción social.

Piaget e Vygotsky, precursores da psicologia cognitiva contemporânea, já tinham proposto que o conhecimento é construído em ambientes naturais de interacção social estruturados culturalmente. Cada aluno constrói a sua própria aprendizagem baseada em experiências de fundo psicológico resultantes da sua participação activa no ambiente (Vygotsky, 2003).

Estas novas fontes teóricas promovem um processo de reconsideração de concepções básicas do ensino comunicativo. O processo desloca-se do acto de ensinar para o acto de aprender através da construção de um conhecimento realizado pelo aluno, que passa a ser encarado como um agente e não como um ser passivo que recebe e assimila o que lhe é transmitido.

Com base nos pressupostos construtivistas/ interaccionistas de Vygotsky e Piaget, Emilia Ferreiro e colaboradores desenvolvem a teoria do Construtivismo, empenhados em provar como a inteligência humana se desenvolve, partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas acções mútuas entre o indivíduo e o meio.

Acompanhando estas teorias de âmbito psicológico, o ensino das línguas passa a assentar ainda nas teorias Pragmáticas dos Actos de Fala (desenvolvidos por Austin, 1962, e Searle, 1969), tendo em conta que a língua deve ser vista com funções e associada a um contexto cultural, uma vez que ela é utilizada no quadro de pressupostos, implicações e convenções. Segundo a teoria dos actos de fala, os falantes executam actos ilocutórios produzindo declarações. Um acto ilocutório é uma específica função da língua executada por uma declaração. Isto é, pelas suas declarações os falantes transmitem intenções comunicativas como, por exemplo, pedidos, promessas, conselhos, cumprimentos, negações.

Os contributos do etnolinguista Hymes (1972) e do filósofo Habermas (1970) vêm demonstrar que a competência dos falantes de uma dada língua não se restringe à boa formação sintáctica e semântica que os enunciados devem possuir, mas que também se devem verificar determinadas condições de adequação às situações de enunciação, de modo que o discurso seja possível nessas mesmas situações e que faça sentido.

Segundo Franco (1989: 88)

(...) o ponto central das considerações didáticas são as necessidades comunicativas do aprendente, são as intenções comunicativas e accionais que o aluno deve aprender a actualizar em actos de fala, mediante a utilização de elementos e estruturas da língua, mas sem perder de vista a sua interligação com os respectivos factores situacionais.

Estas teorias terão, pois, implicações ao nível das estratégias didáticas, que desenvolveremos no ponto seguinte.

Decorrente do ensino comunicativo, surge uma teoria que concebe a aprendizagem da língua de forma activa – fazer algo com a língua e não apenas aprender coisas sobre a língua – o chamado «*Task-based approach*». Em vez de se pensar o processo ensino/aprendizagem, partindo de listas de itens gramaticais, nocionais-funcionais, e outros itens, faz-se uma análise das necessidades dos alunos que conduz a uma lista de tarefas-alvo que eles terão de executar em contextos reais. Ao ocupar-se os alunos de actividades significativas, como a resolução de problemas, discussões, ou narrativas, o seu sistema da interlíngua aumenta e é estimulado a desenvolver-se.

Ellis (2003) defende duas razões essenciais para o uso desta abordagem:

- desenvolvimento do conhecimento implícito: os alunos só podem desenvolver o conhecimento implícito de uma L2 casualmente como resultado do seu esforço para comunicar;
- automatização: os alunos só podem melhorar a sua fluência tentando usar a L2 em situações reais de comunicação.

Neste sentido, desenvolve-se um ensino de línguas baseado em tarefas, cujo objectivo é levar os alunos a compreenderem a língua-alvo e trabalharem com ela, a fim de se promover uma interacção com propósito comunicativo. No ponto seguinte, desenvolveremos mais pormenorizadamente esta abordagem e as respectivas estratégias.

2.2. Estratégias didácticas no ensino/aprendizagem de uma L2

Os alunos aprendem de formas distintas – o modo como compreendem e assimilam a informação, como reflectem sobre esta e, conseqüentemente, reagem. Os professores também apresentam métodos diferentes de ensinar – uns são mais expositivos, centralizadores, outros mais interactivos, mais dinâmicos; uns fomentam a memorização enquanto outros a compreensão; uns centram-se nas regras da língua, outros privilegiam os usos da língua.

A forma como um aluno aprende uma língua está relacionada não só com as suas próprias habilidades e competências já adquiridas, mas também com a sua identificação ou não com o método de ensino utilizado pelo professor. Então, podemos dizer que a forma característica conforme um aluno adquire, retém e utiliza a informação está relacionada com as diferenças individuais de aprendizagem.

2.2.1. Diferenças individuais de aprendizagem

Os alunos de uma L2 desenvolvem individualmente a sua aprendizagem da língua através de um processo de experimentação e erros, teste de hipóteses (Macaro, 1997). A aprendizagem de uma L2 varia de aluno para aluno, devido à diversidade de factores pessoais que, sejam eles de cariz individual ou geral, o

podem influenciar. Os factores individuais são de carácter idiossincrásico e estão relacionados com a abordagem própria que cada um faz à L2 – técnicas individuais de aprendizagem, níveis de ansiedade, atitudes em relação ao professor ou aos materiais didácticos. Os factores gerais são, por sua vez, variáveis que atingem todos de um modo geral – a aptidão, o estilo cognitivo, a personalidade, a motivação.

Centrar-nos-emos, neste momento, sobretudo na forma como a aptidão linguística, a motivação e a atitude do aprendente, bem como as suas estratégias de aprendizagem, afectam a sua evolução na L2.

As pessoas diferem, então, na forma e na predisposição natural para aprender uma L2. Esta predisposição é designada por aptidão linguística. Carrol e Sapon (1959, *apud* Ellis, 1985: 112) identificaram três grandes componentes desta aptidão:

- aptidão para identificar códigos fonéticos, que consiste na capacidade de captar e memorizar novos sons;
- sensibilidade gramatical, que é a capacidade de reconhecer as funções gramaticais das palavras nas frases;
- e aptidão indutiva, que consiste na faculdade de identificar modelos de correspondência e relações entre a forma gramatical e o sentido.

Investigação desenvolvida neste sentido concluiu que a aptidão linguística está relacionada com o sucesso na aprendizagem da L2. Krashen (1981), um desses investigadores, reforça esta ideia, mas realça que a aptidão está unicamente relacionada com a aprendizagem e não com aquisição. Ellis (*op. cit.*), por seu turno, também refere que a aptidão influencia o grau de desenvolvimento linguístico, particularmente, em situação formal de sala de aula e que os alunos

com uma predisposição nata para a aprendizagem formal aprendem mais rapidamente a língua. Ou seja, os alunos que consigam obter melhores resultados nos testes formais de língua aprendem mais depressa e atingem um nível de desempenho mais elevado do que aqueles que obtêm fracos resultados.

Enquanto a aptidão linguística diz respeito às capacidades cognitivas, a motivação envolve atitudes e factores afectivos que influenciam o grau de esforço que os alunos fazem para aprender a L2. Brown (1981) identifica três tipos de motivação:

- motivação global, que consiste numa orientação geral com a finalidade de aprender a L2;
- motivação situacional, que varia de acordo com a situação onde a aprendizagem decorre (a motivação associada à aprendizagem na sala de aula é diferente daquela relacionada com a aprendizagem em meio natural);
- motivação nas actividades, que se trata da motivação para executar tarefas específicas de aprendizagem.

Gardner e Lambert (1972) definem a motivação como a orientação do aluno quanto ao objectivo de aprender uma segunda língua. Neste aspecto, esta definição vai ao encontro do primeiro tipo de motivação enunciado por Brown (op.cit.). Aqueles autores (op. cit.) identificam basicamente dois tipos de motivação:

- motivação instrumental, isto é, os alunos podem fazer esforços para aprender uma L2 por alguma razão especial – para passar num exame, para obter um emprego melhor;

- motivação integrativa, ou seja, alguns alunos podem decidir-se a aprender uma determinada L2, porque estão interessados no povo e cultura representados por aquela língua-alvo; motivação resultante da própria aprendizagem, ou seja, alunos que tenham sucesso na aprendizagem da língua, podem tornar-se mais motivados para aprender;

De acordo com Gardner (1985), a motivação envolve quatro aspectos:

- um objectivo;
- um esforço;
- um desejo de atingir o objectivo;
- uma atitude favorável em relação à actividade em questão.

O autor (op. cit.) descreve ainda a motivação na aprendizagem de uma língua segunda como um conceito composto por três características:

- as atitudes em relação à aprendizagem de uma língua;
- o desejo de aprender a língua;
- a intensidade da motivação.

Um aluno muito motivado terá provavelmente um desejo mais forte de aprender a língua, ter atitudes mais positivas em relação à situação de aprendizagem e ser provável que faça um esforço maior para aprender a língua (Gardner, op. cit.).

Muitos outros investigadores consideram a motivação como um dos elementos principais que determinam o êxito no desenvolvimento de uma língua segunda ou estrangeira; ela determina a extensão do envolvimento activo, pessoal na aprendizagem da L2 (Oxford e Shearin, 1994).

Crookes e Schmidt (1991) identificam quatro áreas na motivação na aprendizagem de uma língua segunda:

- o nível micro: envolve o processo cognitivo do input na L2. Ao nível micro, a motivação do aluno é evidenciada pela quantidade de atenção dada ao input;
- o nível da sala de aula: este nível inclui as técnicas e actividades usadas na sala de aula;
- o nível da planificação: refere-se à escolha dos conteúdos apresentados e pode influir na motivação pelo nível de curiosidade e interesse suscitado nos alunos;
- o nível dos factores externos à sala de aula: estes factores envolvem a interacção informal na L2 e factores a longo prazo.

Crookes e Schmidt (op. cit.) sugerem ainda que a motivação para aprender uma língua tem tanto características internas como externas. Dentro das características internas, os autores incluem o interesse na L2 (baseado em atitudes, experiência, conhecimento adquirido); a relevância (percepção de que as necessidades pessoais estão sendo satisfeitas ao aprender a L2); a expectativa de êxito ou de fracasso; os resultados (recompensas extrínsecas ou intrínsecas sentidas pelo aluno). Nas características externas, contemplam a decisão do aluno seleccionar informação, prestar atenção, aplicar-se na aprendizagem da L2; a persistência; o alto nível de actividade.

Oxford e Shearin (1994) analisaram doze teorias motivacionais ou modelos, incluindo os da sócio-psicologia, do desenvolvimento cognitivo, da psicologia sociocultural, e identificaram seis factores que influenciam a motivação na aprendizagem de uma língua: atitudes (sentimentos em relação à língua e

cultura alvo), crenças em si próprio (expectativas, ansiedade), objectivos (razões e objectivos da aprendizagem), envolvimento (forma como o aluno participa nas actividades de aprendizagem), apoio ambiental (o apoio do professor e dos colegas, bem como do contexto cultural envolvente), atributos pessoais (idade, sexo, aptidão, experiência).

Dörnyei (1998) sugere sete principais dimensões motivacionais:

- a dimensão afectiva/integrativa (motivos integrativos; motivos afectivos; motivos/attitudes intrínsecos em relação à aprendizagem da L2 / satisfação / interesse);
- a dimensão instrumental/pragmática;
- a dimensão do macro-contexto (multicultural / inter-grupo / relações etnolinguísticas);
- a dimensão do auto-conceito (confiança, ansiedade, factores de sucesso ou fracasso, expectativas, necessidade de realização);
- a dimensão do objectivo;
- a dimensão do contexto educacional (aprendizagem, sala de aula, ambiente escolar);
- a dimensão relacionada com outros significantes (amigos, família).

Mais recentemente, Gardner (2007) apresenta dois tipos de conceitos de motivação: a motivação na aprendizagem de línguas e a motivação na aprendizagem dentro da sala de aula. Relativamente ao primeiro, o autor (op. cit.: 11) define da seguinte forma:

It is a general form of motivation relevant in any second language-learning context. It is not a trait, as some individuals contend, but it is a general characteristic of the individual that

applies to any opportunity to learn the language. It is relatively stable, because of its presumed antecedents, but it is amenable to change under certain conditions.

No caso do segundo tipo de motivação, Gardner (*ibidem*) explica que este se refere

(...) to the motivation in the classroom situation, or in any specific situation. The focus is on the individuals' perception of the task at hand, and is largely state oriented. Obviously, it will be influenced by a host of factors associated with the language class. Thus, it is clear that the teacher, the class atmosphere, the course content, materials and facilities, as well as personal characteristics of the student (such as studiousness, etc.,) will have an influence on the individual's classroom learning motivation.

Gardner acrescenta ainda que ao se abordar a motivação na aprendizagem de uma língua segunda, em contexto escolar, se deve considerar o contexto educacional e o contexto cultural. O primeiro diz respeito ao sistema educativo no qual o aluno está inscrito e especificamente à situação vivida na sala de aula. Quando se considera o contexto educacional, leva-se em conta as expectativas do sistema, a qualidade do programa, o interesse, entusiasmo, e habilidades do professor, a suficiência dos materiais, o currículo, o ambiente da sala de aula, entre outros. Tudo isto pode influenciar o nível de motivação do aluno. No caso do contexto cultural, deve-se considerar que a aprendizagem de uma língua segunda envolve elementos de uma outra cultura, enquanto a maior parte das disciplinas envolvem apenas elementos comuns à própria cultura. O aluno é membro de uma determinada cultura e muitas das suas características são influenciadas por essa cultura. Este contexto cultural manifesta-se em termos de atitudes, crenças, personalidade, ideias, expectativas, entre outros. Portanto, vários

são os factores culturais que irão influenciar o processo de aprendizagem da língua-alvo.

A atitude é normalmente definida como sendo uma disposição em relação a alguém ou alguma coisa, um conjunto de pensamentos que leva a um certo comportamento. Segundo Wenden (1991), a atitude possui três características: tem um objecto, é avaliativa e conduz a determinadas acções. A atitude é uma componente cognitiva: as crenças, as percepções, as informações. Em L2, pode-se tratar das crenças do aluno em relação ao seu papel na aprendizagem ou ao seu sentimento de auto-eficácia (Cyr, 1998).

Wenden (op. cit.) apresenta alguns factores que podem intervir na formação da atitude:

- o processo de socialização, que consiste na forma como o aluno se relaciona com o professor, com os colegas e a própria aprendizagem da L2;
- as necessidades distintas de aprendizagem, ou seja, existem vários motivos pelos quais os alunos aprendem uma L2; portanto, nem sempre o processo de aprendizagem e os esforços que ele implica são prioritários;
- a falta de conhecimentos metacognitivos, isto é, segundo Wenden, um certo número de alunos não tem consciência do simples facto de que podem participar na sua própria aprendizagem e que a podem orientar;
- o sentimento de impotência, que surge após sucessivas reprovações, em situação escolar, que podem originar no aluno a criação de

concepções desvalorizadoras e erradas sobre a sua capacidade de aprender;

- e a imagem de si mesmo, ou seja, a avaliação que o aluno faz de si mesmo em relação às suas capacidades.

Podemos, então, inferir que a atitude do aluno é também de importância capital e que os seus efeitos no processo de aprendizagem não devem ser negligenciados.

2.2.2. Classificação das estratégias de aprendizagem

Neste ponto, vamos fazer uma breve classificação das estratégias de aprendizagem, recorrendo a quatro autores que contribuíram de forma significativa, nas últimas décadas, para esta questão: Cohen (1990, 1998), Oxford (1985, 1990) e O'Malley e Chamot (1990).

Cohen (1990: 5) define estratégias de aprendizagem como *«learning processes which are consciously selected by the learner. The element of choice is important here because this is what gives a strategy its special character. These are also moves which the learner is at least partially aware of, even if full attention is not being given to them»*. Mais tarde, inclui nesta definição a divisão entre estratégias de aprendizagem da língua e estratégias de uso da língua e reformula, então, a sua definição:

Thus, language learning and language use strategies can be defined as those processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of a second or foreign language, through the

storage, retention, recall, and application of information about the language. (Cohen, 1998: 4)

As estratégias de um aluno de uma L2 abrangem as estratégias de aprendizagem e as de uso da língua. Juntamente, constituem os passos conscientemente seleccionados pelos alunos para melhorar a aprendizagem da L2, o uso da L2, ou os dois. As estratégias de aprendizagem incluem estratégias para identificar os conteúdos que necessitam de ser aprendidos, distinguindo-os de outros conteúdos, agrupando com vista a facilitar a aprendizagem, mantendo um contacto contínuo com esses conteúdos e, por fim, adquirindo-os.

De acordo com Cohen (1998), as estratégias de uso dos conteúdos incluem quatro subgrupos de estratégias: estratégias de recuperação, estratégias de prática, estratégias de cobertura e estratégias de comunicação. As primeiras são as estratégias usadas para relembrar conteúdos linguísticos guardados na memória. As segundas trata-se de estratégias para praticar as estruturas da língua-alvo. As terceiras são estratégias a que os alunos recorrem para criar a impressão de que controlam todos os conteúdos linguísticos quando, na realidade, isso não acontece. Finalmente, as quartas referem-se a estratégias que visam dotar as mensagens, orais ou escritas, de sentido e de informação, de modo a serem perceptíveis ao receptor.

As estratégias de aprendizagem, na visão de Oxford (1990: 1), são «*steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence*».

Inicialmente, Oxford (1985) tinha apresentado uma classificação de estratégias de aprendizagem que retomava alguns termos de Rubin (1981) –

estratégias directas e estratégias indirectas – e outros de O'Malley *et al.* (1985) – estratégias metacognitivas, cognitivas e socio-afectivas. Posteriormente, a autora volta a esta terminologia, completa o seu próprio inventário e apresenta uma classificação mais pormenorizada e extensa. Primeiro, em duas grandes categorias: directas e indirectas. As estratégias directas envolvem uma manipulação da língua-alvo e operações mentais e as estratégias indirectas envolvem e apoiam a aprendizagem, através da concentração, avaliação, procura de oportunidades, controlo da ansiedade, aumento da cooperação e empatia, entre outros.

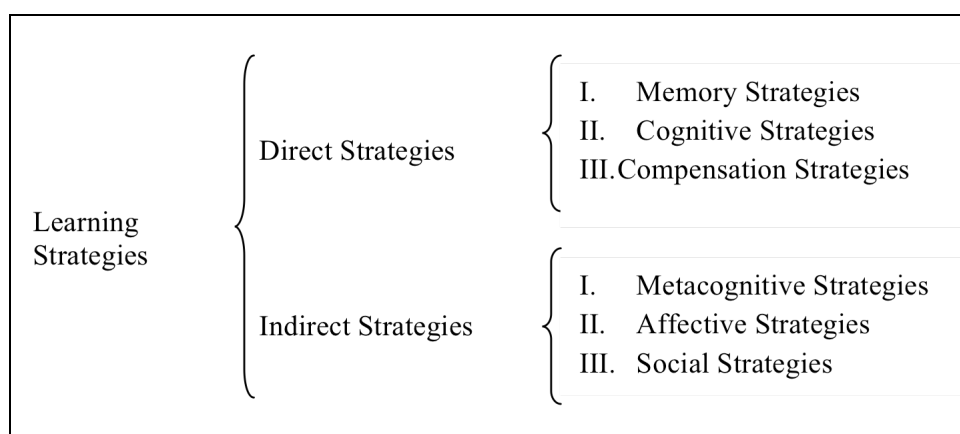
No seguimento da primeira divisão, Oxford inclui nas estratégias directas as mnemónicas (ajudam os alunos a memorizar e a utilizar a informação), as cognitivas (permitem aos alunos compreenderem a língua e fazerem uso dela nos seus variados sentidos) e as compensatórias (permitem aos alunos usarem a língua apesar das frequentes dificuldades no seu domínio); e nas estratégias indirectas as metacognitivas (fornecem aos alunos uma forma para coordenarem o seu próprio processo de aprendizagem, centrando-se na aprendizagem, planificando-a e avaliando-a), as afectivas (garantem aos alunos um maior controlo da aprendizagem através das suas emoções, atitudes, motivações e valores), e as sociais (ajudam os alunos a comunicarem com os outros; a desenvolverem a sua aprendizagem na interacção e no relacionamento com os outros). Apresentamos esquematicamente (Figura 3, pág. 67), de forma sucinta, a classificação e organização proposta por Oxford.

Esta classificação é bem mais complexa; ramifica-se num extenso número de subcategorias até atingir as estratégias específicas de cada unidade, perfazendo um total de sessenta e duas estratégias. Esta proposta de Oxford não é,

todavia, consensual. O'Malley e Chamot (1990: 103), por exemplo, consideram este tipo de inventário muito extenso e que, por isso, pode colocar problemas:

The problem with this approach, so far as a taxonomy of strategies is concerned, is that this extended listing is far removed from any underlying cognitive theory, fails to prioritize which strategies are most important to learning, and generates subcategories that appear to overlap.

Figura 3 - Classificação das estratégias: síntese geral



Fonte: Oxford, op. cit.: 16

Cyr (op. cit.) comenta também a classificação apresentada por Oxford, questionando se algumas das estratégias apresentadas, poderão ser consideradas realmente como estratégias de aprendizagem de uma L2 como, por exemplo, «escutar o seu corpo», «utilizar respiração profunda, a meditação, a música e o humor». No entanto, o autor considera que mesmo com as falhas que a tipologia de Oxford apresenta, o seu papel na difusão de conhecimentos relativos às estratégias de aprendizagem na didáctica das L2 é enorme.

A classificação proposta por O'Malley e Chamot (1990) é mais sintética e rigorosa do que a apresentada por Oxford. É, na opinião de Cyr (op. cit.: 38),

uma tipologia «*plus facile à manier, plus opérationnel ou utilisable tant pour la recherche que pour la compréhension de la part des praticiens de ce que sont véritablement les stratégies d'apprentissage d'une L2*».

O'Malley e Chamot (op. cit.: 1) definem estratégias de aprendizagem como «*the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information*». A classificação proposta por estes autores para estas estratégias divide-se em três categorias, dependendo do nível ou tipo de processo envolvido (O'Malley *et all.*, 1985): estratégias metacognitivas, cognitivas e socio-afectivas.

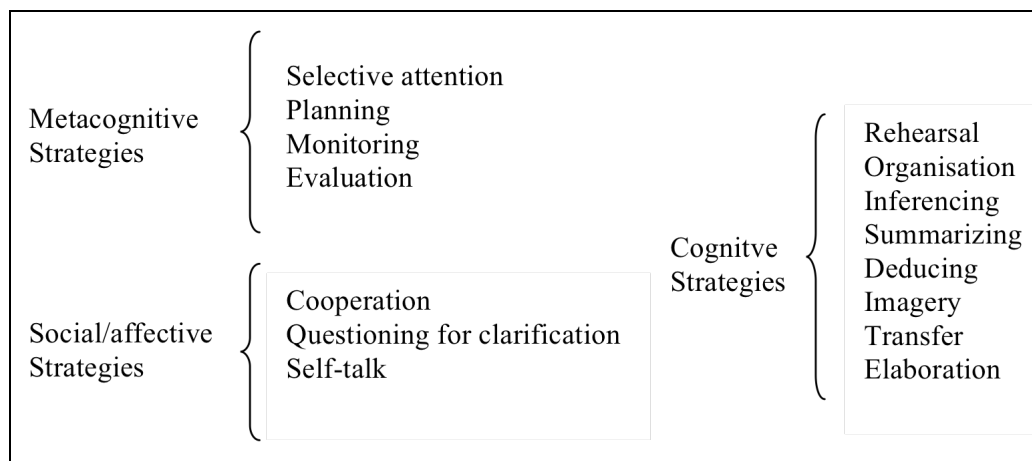
As estratégias metacognitivas dizem respeito à reflexão sobre o processo de aprendizagem, à compreensão das condições que o favorecem, à planificação de actividades com vista à realização das aprendizagens, à auto-avaliação e à auto-correcção. Estas estratégias são aplicáveis a várias tarefas de aprendizagem.

As estratégias cognitivas operam directamente sobre os conteúdos, manipulando-os de forma a executar uma tarefa de aprendizagem (comunicar, traduzir, tirar notas, resumir, inferir...). Estas estratégias são frequentemente mais concretas e mais facilmente observáveis. Elas encontram-se no centro do acto de aprendizagem.

As estratégias socio-afectivas representam um amplo grupo que envolve quer a interacção com os outros quer o controlo da dimensão afectiva individual que acompanha a aprendizagem. Normalmente, estas estratégias aplicam-se a uma vasta variedade de tarefas.

As estratégias apresentadas por O'Malley e Chamot (1990) emergiram da investigação na área da psicologia cognitiva, através do contacto directo com especialistas e da análise das teorias existentes (ver Figura 4).

Figura 4 - Classificação das estratégias de aprendizagem



Fonte: O'Malley e Chamot, op. cit.: 46

Um último aspecto a considerar é a forma como se recolhe informações sobre a utilização das estratégias de aprendizagem. Oxford e Crookall (1989) identificaram seis métodos para recolher essas informações: listas feitas pelo investigador baseadas na observação e na intuição; entrevistas e outros processos de reflexão em voz alta; apontamentos dos alunos; um diário feito pelos alunos; questionários e sondagens aplicados pelo investigador; dados recolhidos no momento de utilização das estratégias de aprendizagem.

A investigação sobre as estratégias de aprendizagem de uma L2 demonstra que há efectivamente uma relação entre o sucesso na aprendizagem de uma L2 e a variedade e frequência de utilização de um certo número de estratégias (Cyr, op. cit.).

2.2.3. Dos métodos às estratégias de ensino

Os professores utilizam estratégias que, normalmente, se enquadram dentro de um mesmo método de aprendizagem. Por exemplo, ao juntar um exercício estrutural com a repetição de um diálogo e uma dramatização estamos perante o método audio-oral, com a incidência da língua falada, na prática pela repetição, na estrutura; ou ao juntar um exercício funcional, com um exercício de clivagem de informação («*information gap*») e uma dramatização, temos a abordagem comunicativa, que defende a importância de tarefas comunicativas na sala de aula.

Marton (1988, *apud* Cook, 2001: 199) apresenta quatro estratégias de ensino: estratégia de recepção, que se relaciona com actividades de audição; estratégia comunicativa, através da qual os alunos aprendem tentando comunicar na língua-alvo; estratégia de reconstrução, que envolve os alunos em actividades de reconstrução baseadas num texto; estratégia eclética, que combina duas ou mais das estratégias anteriores.

Cook (*ibidem*) utiliza uma outra terminologia, segundo ele, mais neutra, para designar estratégias de ensino – «*teaching technique*» – e os métodos de ensino com as quais se relacionam – «*teaching style*». O autor (*ibidem*) refere que «*a teaching style is a loosely connected set of teaching techniques believed to share the same goals of language teaching and the same views of language and of L2 learning*».

Tendo como base os três métodos de ensino de línguas – tradicional, audio-oral e comunicativo – que descreveremos detalhadamente, mais adiante, no capítulo quatro, apresentamos de seguida algumas estratégias que estão relacionadas com os pressupostos de cada um deles.

O método tradicional, sustentado pela teoria da Gramática Tradicional, põe a tónica nas estratégias de explicação gramatical e de tradução. Uma aula, neste contexto, consiste frequentemente na leitura de um texto, sendo o aluno conduzido através dele frase a frase. As palavras que causem maior dificuldade são explicadas ou traduzidas pelo professor na L1. São ainda discutidos itens gramaticais considerados relevantes, seguidos de exercícios sobre os mesmos. Uma outra estratégia possível é ainda a tradução do texto para a L1. O ponto fulcral destas aulas é, então, o recurso a textos, à gramática tradicional e à tradução. A compreensão da gramática e o conhecimento das relações entre a L1 e a L2 eram tidos como essenciais para a aprendizagem.

Cook (2003), ao fazer alusão a este método, refere que o ensino das línguas modernas foi muito influenciado pelo estudo académico das línguas mortas como o grego clássico e o latim. A finalidade era possibilitar o acesso às grandes obras da literatura, no entanto, segundo o autor, essa pretensão estava muito longe da sala de aula, onde a aprendizagem se circunscrevia ao ensino de regras gramaticais e de listas de palavras com as suas respectivas traduções. De acordo com Vez (2000: 31), o estudo da gramática converteu-se num jogo *«todo ello favoreciendo que la gramática se convierta en servidora de la ortografía y llegando a un total confusionismo entre lo que corresponde al código ortográfico y al fonético, y, lo que resulta peor, olvidando e infravalorando la sintaxis y la semántica»*.

Com o método tradicional não se pretende ensinar os alunos a usarem a língua fora do contexto da sala de aula. O objectivo, pelo contrário, é desenvolver a competência linguística – puro conhecimento linguístico – dos alunos. Desenvolvendo o conhecimento académico, os alunos eventualmente poderiam

usar a L2 em situações concretas de comunicação, fora da aula, mas este método não pressupunha uma preparação para este fim.

O método tradicional vê a aquisição de competência linguística pela memorização de regras gramaticais, de listas de vocabulário. Por isso, as estratégias dos professores que seguem este método consistem frequentemente em explicações gramaticais, seguidas de uma série de exercícios para aplicação dessas regras e na apresentação de listagens de vocabulário sobre um determinado item presentes no texto; não se trata, no entanto, de um trabalho sistemático, o professor deve fazer um levantamento do que encontra no texto. Este método valoriza mais o conhecimento que se tem da língua do que o que se compreende realmente ou se produz. As estratégias visam levar os alunos a adquirir esses conhecimentos da língua e não a desenvolver directamente a sua competência comunicativa. O aluno evolui de um conhecimento controlado da língua para uma capacidade de produzir um discurso automático, sem pensar. O professor, tal como acontece nas outras disciplinas, é a fonte de conhecimento e de exemplo.

Os professores recorrem frequentemente ao texto literário. Os itens culturais transmitidos compulsivamente estão relacionados sobretudo com a poesia e a história, do que com outros aspectos culturais ligados à música, ao cinema, ao desporto...

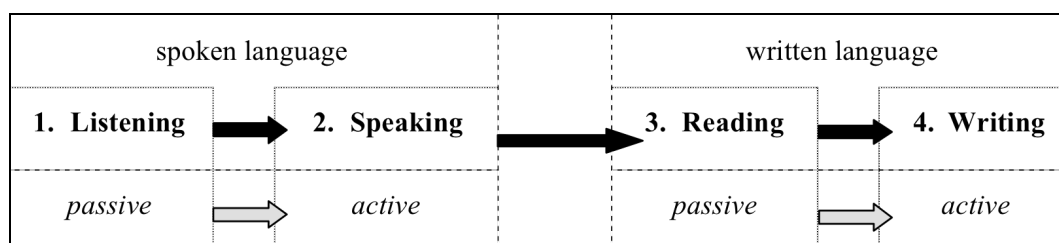
O método audio-oral, baseado na teoria Behaviorista-estrutural, enfatiza o ensino da oralidade, através de diálogos e exercícios estruturais. As estratégias utilizadas numa aula, seguindo este método, iniciam-se pela audição de um diálogo, cuja utilização do vocabulário e das estruturas gramaticais são controladas, de modo a introduzir apenas os itens vocabulares ou gramaticais pretendidos num determinado momento. Os alunos ouvem o diálogo no seu todo

ou parte por parte e repetem-no, tentando posteriormente reproduzir situações semelhantes à ouvida. À audição seguem-se alguns exercícios gramaticais relacionados com o diálogo. A estrutura dos exercícios repete-se com alguma variação do vocabulário. Por último, podem observar-se actividades de produção oral para que os alunos apliquem as estruturas apreendidas.

Segundo este método a fala deve preceder qualquer momento de escrita. Então, qualquer conteúdo que os alunos aprendam deve ser ouvido primeiro; o professor deve dizer em voz alta qualquer palavra nova antes de a escrever no quadro, por exemplo. Os alunos devem passar bastante tempo a praticar as habilidades orais, antes de lhes serem introduzidas as habilidades escritas.

O método audio-oral aceita a divisão do ensino em quatro habilidades – ouvir, falar, ler, escrever –, indo mais longe e dividindo-os em habilidades activas, através das quais os alunos produzem linguagem, como falar e escrever, e em habilidades passivas, através das quais eles recebem a linguagem, como ouvir e ler (ver Figura 5). Assim como as estratégias para desenvolvimento da fala devem preceder as da escrita, também as estratégias que desenvolvem as habilidades passivas devem vir antes das que fomentam as habilidades activas. Os alunos devem, então, ouvir, antes falar, falar antes de ler, ler antes de escrever.

Figura 5 - Sequência das quatro habilidades no método audio-oral



Fonte: Cook, op. cit.: 208

As estratégias adoptadas devem proporcionar a aprendizagem das estruturas e vocabulário, que em conjunto garantem a aprendizagem da língua. O objectivo deste método é colocar os alunos a reproduzirem situações reais que enfrentarão na L2, como um diálogo no café ou nos correios. Portanto, os diálogos a serem utilizados nas aulas devem ilustrar a linguagem usada nessas situações. Pretende-se que os alunos sejam capazes sobretudo de reproduzirem cada vez melhor essas situações, através da prática, do que compreenderem as estruturas linguísticas ou adquirirem um conhecimento linguístico. A capacidade para usar a língua deve ser desenvolvida estrutura a estrutura, sempre dentro do mesmo estilo de aprendizagem.

As aulas de L2 são pensadas em torno das mesmas estratégias: exercícios para praticar estruturas específicas; diálogos para introduzirem e exemplificarem estruturas e vocabulário usado em determinados contextos.

A abordagem comunicativa (como vimos, decorrente das teorias construtivistas e das teorias pragmáticas dos actos de fala) visa mais o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do que a competência linguística, o conhecimento gramatical ou os modelos transmitidos pelos dois métodos anteriores. Toma-se como exemplo falantes nativos das línguas-alvo, são incorporadas funções da linguagem nos programas assim como noções, que se sobrepõem à gramática pura e ao vocabulário considerados até aqui como os únicos apropriados à aprendizagem das línguas. Pretende-se que os alunos não adquiram apenas um conhecimento gramatical, mas que sejam capazes de usarem a gramática para um determinado fim comunicativo. Finocchiaro e Brumfit (1983) descrevem o ensino das línguas assinalando algumas características:

- as funções são enfatizadas;
- a contextualização é importante;

- aprender a língua é aprender a comunicar;
- a língua é adquirida por meio de tentativas e erros;
- a fluência vem em primeiro plano e a correcção em segundo.

O ensino de línguas, segundo esta abordagem, utiliza situações comunicativas autênticas. Os professores seleccionam situações que os alunos podem encontrar na vida real. A motivação dos alunos aumenta, uma vez que aprendem a língua-alvo, comunicando em situações concretas do quotidiano, com um significado específico. A este propósito, Berns (1984: 5) escreveu que

(...) language is interaction; it is interpersonal activity and has a clear relationship with society. In this light, language study has to look at the use (function) of language in context, both its linguistic context (what is uttered before and after a given piece of discourse) and its social, or situational, context (who is speaking, what their social roles are, why they have come together to speak).

Cook (op. cit.) salienta três estratégias desta abordagem:

- clivagem de informação («*information gap*»);
- dramatização guiada;
- realização de tarefas com objectivos específicos.

A primeira pretende que os alunos improvisem um diálogo com os colegas para obterem a informação necessária ao cumprimento da actividade. Têm de usar os seus próprios recursos para atingir os objectivos comunicativos juntamente com os colegas. Esta estratégia permite trazer a comunicação directamente para a sala de aula.

Na segunda, os alunos improvisam conversas em torno de um determinado assunto, mas sem a falta de algumas informações, tal como acontece na estratégia anterior. O objectivo é praticar a forma como assumir certos papéis em alguns contextos específicos. Estas situações são virtuais tal como acontecia no método audio-oral, no entanto em vez de começarem a partir de diálogos pré-feitos, fechados, que funcionavam como modelos, os alunos procuram satisfazer as suas necessidades comunicativas.

A terceira estratégia prende-se com a realização de tarefas comunicativas com objectivos precisos. Os alunos trabalham em conjunto para cumprirem as tarefas e partilharem as suas conclusões com os outros alunos.

A aula de língua seguindo a abordagem comunicativa é bastante diferente das que se guiam pelos dois métodos anteriores. O professor deixa de centrar em si o desenvolvimento da aula, pelo contrário procura estratégias que levem à descentralização das actividades e, por conseguinte, a uma tomada de consciência por parte dos alunos da importância que assumem na sua própria aprendizagem. Segundo Weaver e Cohen (1998: 66):

No longer does the teacher act as the locus of all instruction, controlling every aspect of the learning process. Rather the learners themselves now, more than ever, are sharing the responsibility for successful language acquisition and, in doing so, are becoming less dependent on the language teacher for meeting their own individual language learning needs.

A responsabilidade das actividades é colocada nas mãos dos alunos e ao professor compete-lhe dinamizar cada aula, ou seja, assumir o papel de um dinamizador, alguém que despoleta a acção, que activa o pensamento dos alunos,

estimulando-os e conduzindo-os a uma constante intervenção (Larsen-Freeman, 1986). Ou ainda, nas palavras de Bolitho (1990: 27):

(...) an organizer of communicative activities, a co-communicator (with learners), a facilitator of learning, a resource (making knowledge available and foresting skills), a provider of support and security, a listener as well a speaker (a big step, this, for many teachers), and in many cases a materials writer and a tester or assessor.

O professor deve procurar, pois, criar momentos que possibilitem aos alunos praticarem a língua, comunicando, e reduzir substancialmente as suas intervenções; estas devem ser controladas e apropriadas. Isto passa por uma selecção adequada das estratégias e dos materiais para cada aula. A comunicação pode ser dividida em duas categorias: input e output. As quatro habilidades comunicativas podem ser inseridas nestas categorias:

Tabela 1 - As quatro habilidades comunicativas

Input	Output
Ouvir	Falar
Ler	Escrever

Fonte: elaboração própria

Apesar da necessidade destas quatro habilidades serem ensinadas, o foco deve ser o aluno e não o professor. A interacção deve ser feita, na sua maioria, entre alunos, com intervenções do professor apenas quando necessário.

Pensamos ser conveniente, neste momento fazer um parênteses, a fim de abordar o papel do input e da interacção e também do output na aquisição de uma L2.

As teorias interactivas da aquisição de uma L2 atribuem a aprendizagem de uma língua ao input e ao processo interno do aluno, ou seja, a sua predisposição e capacidade mental natas para aprender línguas. Neste sentido, a aprendizagem é o resultado de uma interacção entre o meio linguístico envolvente e os mecanismos internos do aluno.

Segundo Ellis (2002), normalmente, os falantes nativos alteram a sua forma de falar quando se dirigem a falantes não-nativos, provocando assim modificações evidentes quer ao nível do input quer da interacção. Existem, neste caso, duas formas possíveis de linguagem – a gramatical e a agramatical. A primeira forma refere-se à norma. Podemos identificar vários tipos de modificações na língua corrente: as estruturas gramaticais reduzem-se a um nível mais básico e o input é simplificado. Tipos de simplificação são, por exemplo, as frases curtas e simples, ou então as frases mais longas do que o necessário para tornar o sentido do que se pretende transmitir mais claro. A segunda forma – a agramatical – é, por vezes, utilizada por desrespeito pelo falante não-nativo e produz constrangimentos de vária ordem, como, por exemplo, a inibição deste em falar. Esta forma é caracterizada pelo uso errado dos tempos verbais, da troca do feminino pelo masculino e do singular pelo plural.

De acordo com a hipótese do input de Krashen (1993), a aquisição da L2 acontece quando o aluno compreende o input que contém formas gramaticais mais complexas do que o nível de interlíngua em que se encontra. Krashen sugere que o nível certo do input é atingido automaticamente quando os falantes aprendentes

conseguem, eles próprios, fazerem-se compreender. O sucesso é conseguido usando o contexto situacional para produzir mensagens claras e através dos tipos de input recebidos. Então, Krashen julga que a aquisição da L2 depende do input compreensível. Segundo o autor (op. cit.), este input compreensível pode não estar disponível fora da sala de aula, então a única contribuição do ensino em sala de aula é fornecer esse input.

A hipótese da interacção de Long (1983a) também coloca ênfase na importância do input compreensível, mas considera que este é mais eficaz quando é modificado através da negociação do sentido, isto é, quando se observam modificações resultantes da interacção dos interlocutores. Existe, também, outra forma em que a interacção pode ajudar os aprendentes: quando estes têm a hipótese de explicar algo que tenha sido dito, estão a conceder a si mesmos mais tempo para processar o input que pode ajudá-los não só a compreender, como também a adquirir novas formas na L2. No entanto, a interacção pode, por vezes, sobrecarregar o aprendente com o input, quando um falante pronuncia grandes paráfrases ou longas definições com o uso de palavras desconhecidas. Nestes casos, a aquisição pode tornar-se numa tarefa mais difícil.

O impacto da hipótese do input compreensível e da hipótese da interacção na evolução da abordagem comunicativa foi significativo. Como ambas enfatizavam o ensino baseado no significado sem qualquer atenção às formas da língua ou ao feedback correctivo, isso reforçou a noção de que na abordagem comunicativa não se deveria ensinar a gramática e que o foco deveria ser nas habilidades de compreensão auditiva e de produção oral.

Na opinião de Kohonen (1989), é importante que o aluno actue sobre o input de modo que o output tenha um sentido pessoal, não tem importância o nível

modesto das modificações ou das produções, numa fase inicial. Um input que não seja trabalhado pelo aluno, não tem muito sentido subjectivo para ele. Não se transforma, portanto, num verdadeiro output.

A atenção ao input é um factor determinante para o seu armazenamento na memória, bem como para o processo de formação e teste de hipóteses envolvidos no processamento mental em todos os domínios da linguagem (Bialystok e Hakuta, 1994; Pienemann, 1998; Swain, 1995; VanPatten, 1990, 2004).

No seu modelo de processamento do input, VanPatten (2004) defende que a atenção, devido ao seu papel fundamental no processamento do input, pode ser concebida como um dos princípios que norteiam a aquisição. De acordo com ele, os aprendentes, principalmente nos primeiros estágios do processo de aquisição, possuem uma certa dificuldade em prestar atenção, simultaneamente, à forma e ao significado do input, consequentemente concentrando a sua atenção prioritariamente na compreensão do significado da mensagem, em detrimento, muitas vezes, do processamento da estrutura linguística associada a esse conteúdo. Na tentativa de investigar quais conexões entre forma e significado os aprendentes tendem a fazer primeiro e quais as estratégias envolvidas nessas conexões, VanPatten (2004: 14/18) propõe uma série de princípios.

Principle 1: The Primacy of Meaning Principle. Learners process input for meaning before they process it for form.

1a: The Primacy of Content Words Principle. Learners process content words in the input before anything else.

1b: The Lexical Preference Principle. Learners will tend to rely on lexical items as opposed to grammatical form to get meaning when both encode the same semantic information.

1c: The Preference for Nonredundancy Principle. Learners are more likely to process nonredundant meaningful grammatical form before they process redundant meaningful forms.

1d: The Meaning-Before-Nonmeaning Principle. Learners are more likely to process meaningful grammatical forms before nonmeaningful forms irrespective of redundancy.

1e. The Availability of Resources Principle. For learners to process either redundant meaningful grammatical forms or non-meaningful forms.

1f: The Sentence Location Principle. Learners tend to process items in sentence initial position before those in final position and those in medial position.

Principle 2: The First Noun Principle. Learners tend to process the first noun or pronoun they encounter in a sentence as the subject/agent.

2a: The Lexical Semantics Principle. Learners may rely on lexical semantics, where possible, instead of word order to interpret sentences.

2b: The Event Probabilities Principle. Learners may rely on event probabilities, where possible, instead of word order to interpret sentences.

2c: The Contextual Constraint Principle. Learners may rely less on the First Noun Principle if preceding context constrains the possible interpretation of a clause or sentence.

Este modelo de processamento do input visa, segundo VanPatten (op. cit.), ajudar o aluno a superar as dificuldades que ele apresenta como consequência do emprego errado de estratégias de processamento da língua materna na tentativa de interpretar a informação transmitida pelo input da L2. Ao mesmo tempo em que informa os alunos de que as estratégias da L1 nem sempre são adequadas, podendo produzir equívocos de interpretação ou problemas de comunicação, este tipo de ensino permite chamar a atenção do aluno para o tipo de informação presente no input da L2, que é mais relevante para ele e ao qual ele deve, por isso, prestar mais atenção. Neste contexto, os alunos são expostos a situações de ensino – designadas «processamento estruturado» – que visam ajudá-los a interpretar o input da L2 de uma forma mais adequada (VanPatten e Cadierno, 1993; VanPatten, 2004).

No caso do output, Krashen (1993) defende que a fala é o resultado da aquisição e não a sua causa. O autor alega que a única forma pela qual o aluno pode aprender a partir do output é encarando-o como um «*auto-input*». De facto, Krashen refuta a crença de muitos professores, de que as línguas são ensinadas praticando-as.

Por outro lado, Swain (1995b) argumenta que o output compreensível tem um papel importante na aquisição da L2. Ela sugere um determinado número de formas através das quais os aprendentes podem fazer a sua aprendizagem a partir dos seus próprios outputs. O output pode ajudar os sujeitos a tomarem consciência das falhas na sua interlíngua, ou seja, ao tentarem falar ou escrever na L2, eles apercebem-se que as falhas no conhecimento da gramática de algumas categorias prejudicam o que eles querem dizer.

O output serve ainda para ajudar os alunos a testarem hipóteses. Assim, estes podem experimentar uma regra e observar se ela conduz, ou não, a uma comunicação bem sucedida. Por último, os alunos conversam, por vezes, sobre o seu próprio output, identificando problemas e discutindo formas de os resolver. Ao encontro de Swain vai a opinião de Macaro (1997: 143) ao referir que *«learner's language output in a real discourse context, is a necessary requirement of second language development»*.

As actividades comunicativas desenvolvidas, então, na sala de aula devem dar a oportunidade aos alunos de interagirem na língua-alvo, através da simulação de situações autênticas. Deve ser dado uma maior ênfase ao trabalho activo, de pares ou em grupo, através de estratégias criativas como, por exemplo, dramatizações, simulações, que estimulem a espontaneidade e a improvisação.

Os professores devem respeitar o desenvolvimento linguístico dos alunos em vez de o considerarem deficiente. Os erros fazem parte da aprendizagem de uma língua e através deles também se aprende a própria língua, como afirma Cook (op. cit: 215) *«learners need the freedom to construct language for themselves, even if this means making 'mistakes'»*. Se se pretende que os alunos falem criativamente e espontaneamente, é natural que os erros surjam e o professor deve-se abster de uma constante correcção, pois pode-se revelar contra-producente. A correcção deve ser feita pelo professor apenas quando realmente necessária e de forma discreta, para não inibir a participação dos alunos nas actividades (Byrd, 1998). O professor transmite a tarefa e deixa os alunos executá-la, ajudando-os, mas não os controlando. Os alunos já não são obrigados a produzirem frases idênticas às dos falantes nativos; já não é importante se o aluno diz algo que difere do que diria um nativo.

Em parte, esta ideia decorre da Gramática Universal. Se os alunos usam um processo natural de aprendizagem criado na própria mente de cada um, o professor pode manter-se na retaguarda, propondo actividades e exemplos de modo a orientar e dar prosseguimento àquele processo natural. Os alunos fazem suposições sobre as regras gramaticais, experimentam-nas produzindo frases e revêem essas mesmas regras à luz do feedback garantido pelo professor.

A aprendizagem da língua faz-se virada para os usos dessa mesma língua. Estratégias como simulações, dramatizações pretendem recriar na sala de aula o que se passa na realidade. Aprender a língua-alvo significa praticar situações de comunicação na aula. A aprendizagem da L2 faz-se do uso com sentido, contextualizado, que dela é feito em situação de aula.

O ensino de línguas baseado em tarefas pressupõe a ideia de comunicação como um processo dinâmico para estimular a comunicação na sala de aula através da realização de actividades baseadas em tarefas.

2.2.4. Ensino de língua baseado em tarefas (ELBT)

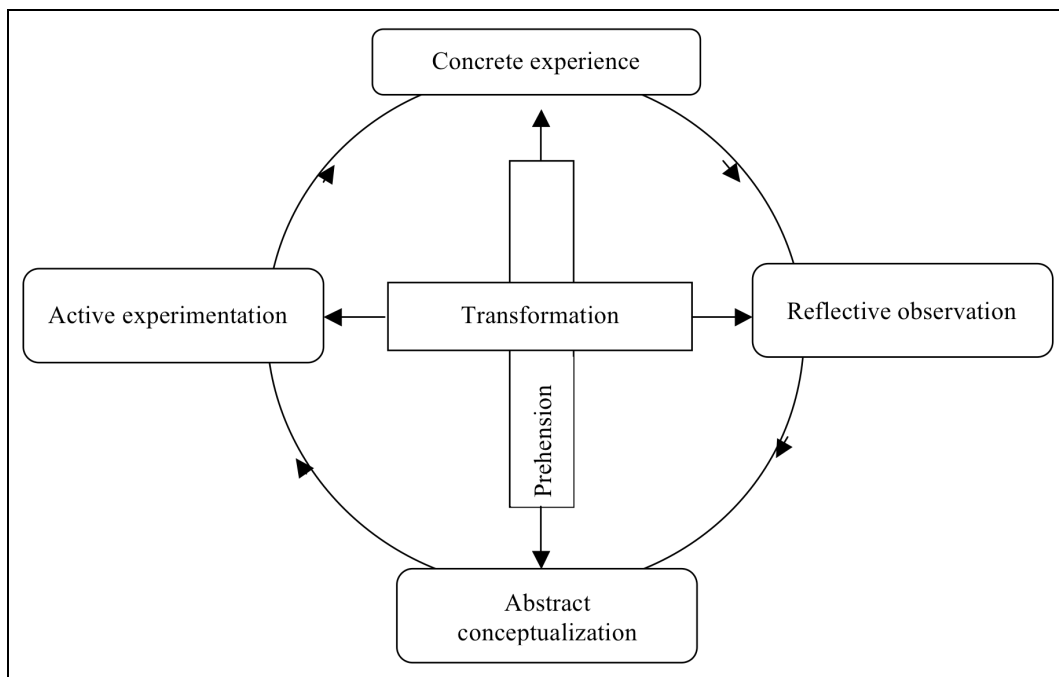
Uma base conceptual importante para o ensino à base de tarefas (ELBT) é a da aprendizagem experiencial. Esta abordagem afasta-se de uma concepção de aprendizagem formal, estruturada e desenvolvida em contextos educativos formais, de uma actividade organizada com o objectivo de promover a aquisição de um conjunto de conhecimentos sistematizados e formalizados; tem um conteúdo aberto que se organiza em função dos acontecimentos do contexto envolvente e da vida quotidiana; todavia, as aprendizagens podem acontecer em ambientes formais. Estas aprendizagens ocorrem numa multiplicidade de contextos e situações de vida das pessoas, sendo esses contextos espaços de interacção do indivíduo consigo, com os outros, com a vida em geral (Pires,

2007). O crescimento intelectual ocorre quando os alunos se envolvem e reflectem sobre as sequências das tarefas. O envolvimento do aluno é fundamental para esta abordagem, uma vez que o objectivo fundamental é «*aprender fazendo*». Neste sentido, esta abordagem contrasta com a da «transmissão de saberes» na qual o aluno adquire o conhecimento passivamente, através do que o professor transmite. A aprendizagem experiencial tem raízes num diversificado leque de disciplinas – psicologia social, educação humanística, educação para o desenvolvimento e teoria cognitiva (Nunan, 2004). O psicólogo David Kolb (1984) apresentou um modelo educativo em que defendia a integração da acção e da reflexão. Os alunos partem dos conhecimentos que já possuem, imprimindo «*life, texture, and subjective personal meaning to abstract and at the same time providing a concrete, publicly shared reference point for testing the implications and validity of ideas created during the learning process*» (Kolb, op. cit.: 21). A experiência imediata do aluno é, pois, o ponto fulcral para a aprendizagem, e é desenvolvida acrescentando-lhe novos saberes e habilidades, através de um processo de reflexão e transformação. Kolb apresenta um modelo teórico geral de aprendizagem experiencial como o que consta na Figura 6 (pág. 86).

De acordo com este modelo, a aprendizagem é vista fundamentalmente como um processo de resolução de conflitos entre duas dimensões dialecticamente opostas: a *preensão* e a *transformação*. A primeira refere-se à forma como cada aluno vivencia a experiência; esta dimensão, segundo Kolb (op. cit.), pode verificar-se de duas formas, através da «*apreensão*» ou da «*compreensão*». A apreensão é instantânea, intuitiva, sem necessidade de uma análise racional ou confirmação. A compreensão, por seu lado, enfatiza o papel da aprendizagem consciente. Esta dimensão preocupa-se então com as formas de apreender a realidade através de vários graus de ênfase ora na aprendizagem consciente ora inconsciente. A segunda dimensão refere-se à transformação da experiência

através da observação reflexiva, por oposição à acção e à experimentação activa. Por um lado, um aluno com uma orientação reflexiva é capaz de sacrificar uma performance bem sucedida para evitar erros, preferindo transformar as experiências através de uma observação reflexiva; por outro lado, um aluno com uma orientação activa enfrenta os riscos, tentando maximizar o sucesso e demonstrando pouca preocupação com os erros ou as falhas.

Figura 6 - Modelo de Kolb da aprendizagem experiencial



Fonte: Kolb, op. cit: 42

Nas extremidades destas duas dimensões, Kolb (op. cit.: 68/69) propõe quatro orientações para a aprendizagem:

- a) Experiência concreta: *«with an involvement in personal experiences and na emphasis on feeling over thinking. This is an ‘artistic’ orientation relying on intuitive decision-making».*

- b) Conceptualização abstracta: *«using logic and systematic approach to problem-solving, with an emphasis on thinking, manipulation of abstract symbols and a tendency to neat and precise conceptual systems»*.
- c) Observação reflexiva: *«focusing on understanding the meaning of ideas and situations by careful observation, being concerned with how things happen by attempting to see them from different perspectives and relying on one's own thoughts, feelings and judgments»*.
- d) Experimentação activa: *«with an emphasis on practical applications and getting things done, influencing people changing situations, and taking risks in order to accomplish things»*.

Deste ponto de vista, a aprendizagem experiencial é entendida como um ciclo de quatro fases que combina todas estas orientações. Então, a experiência do dia-a-dia não é suficiente para produzir aprendizagem, também é necessário analisar e observar conscientemente. Só a experiência que é reflectida de forma séria pode permitir uma plena aprendizagem. O processo de aprendizagem é visto como uma reciclagem da experiência em níveis mais profundo de compreensão e interpretação.

A articulação mais estruturada da aprendizagem experiencial para o ensino de línguas foi proposta por Kohonen (1989). O seu modelo pode ser visto como uma base teórica para o ELBT (Nunan, 2004), como podemos observar pelas seguintes linhas orientadoras:

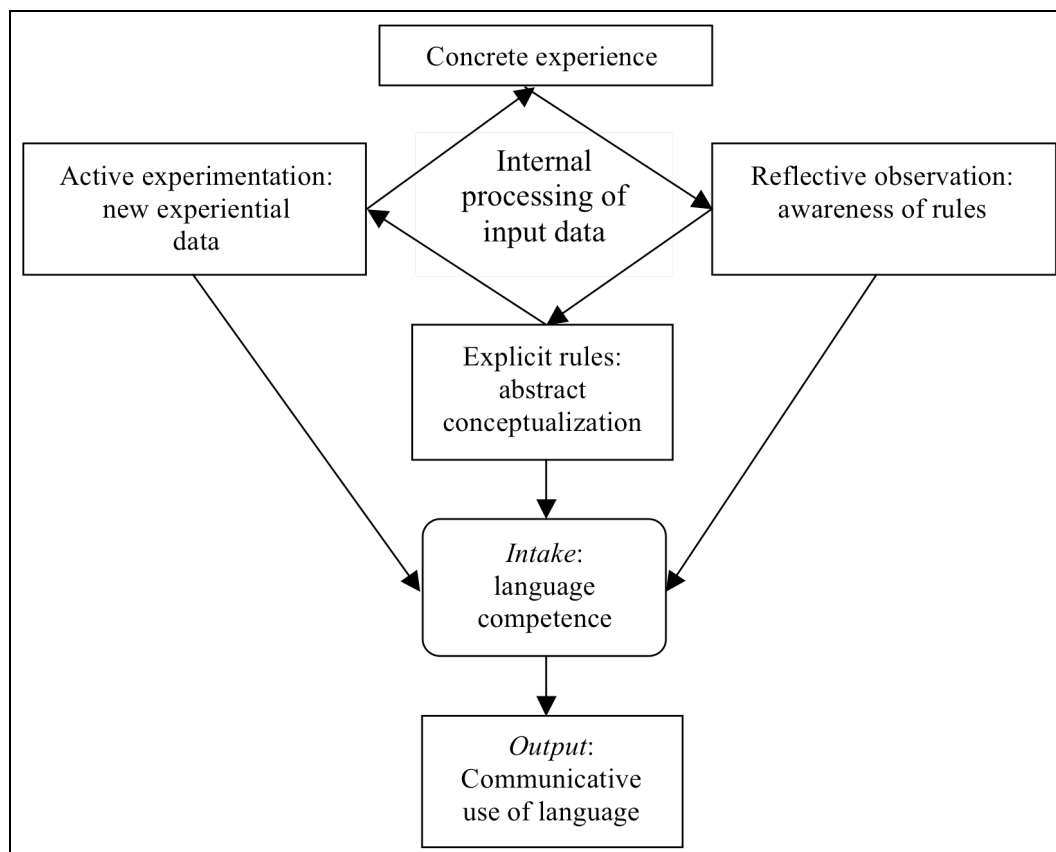
- centrar a transformação do conhecimento no aluno, mais do que a transmissão do conhecimento do professor para o aluno;

- incentivar os alunos a participarem em trabalhos de pares ou de grupos, de forma colaborativa;
- adoptar uma atitude holística em relação ao assunto em estudo, em vez de uma atitude estática, atomizada e hierarquizada;
- enfatizar o processo em vez do produto, o aprender a aprender, a auto-aprendizagem, as habilidades sociais e de comunicação;
- promover a motivação intrínseca em vez da extrínseca.

Kohonen (op. cit.: 28) propõe o seu modelo de aprendizagem experiencial para a aprendizagem da língua segunda, em consonância com o modelo de Kolb acima apresentado (ver Figura 7, pág 89).

De acordo com este modelo, a aprendizagem requer uma contínua renovação da experiência, da reflexão, da conceptualização e da experimentação activa. Tal como a aprendizagem das regras que sem um elemento experiencial suficiente não surte efeito, as experiências que não sejam reflectidas e conceptualizadas não permitirão controlar o rendimento da aprendizagem; e as reflexões, por sua vez, devem ter por objectivo testar o novo conhecimento do sistema através de novas experiências. A aprendizagem da língua é, pois, um contínuo processo de renovação do input, com vista a um conhecimento mais sofisticado e a um aumento da automatização do sistema. Se o processo de aprendizagem significativa continua, a competência do aluno da língua segunda melhorará e ele encontrar-se-á preparado para lidar com cada vez mais informação linguística complexa.

Figura 7 - Modelo de Kohonen da aprendizagem experiências de uma L2



Fonte: Kohonen, op. cit.: 28

Em síntese, segundo Kohonen (op. cit.: 29), a teoria da aprendizagem experiencial sugere que a aprendizagem de uma língua segunda pode envolver:

1. *abundant, comprehended input in the target language with an emphasis on understanding the content of the texts and thereby using language as vehicle of learning about the subject matter rather than as end in itself;*
2. *learner reflection on language structure and an explicit teaching of the systemic structure of the target language, aiming at a conscious control of the language;*

3. *comprehensible output, emphasizing the importance of the learners productive use of the target language in interactive communication, in an attempt to be increasingly comprehensible by taking communicative risks and thereby stretching the learner's skills;*
4. *corrective feedback by the teacher and peers, i.e. information about the development of the competence in the target language, aiming at an internalization of the criteria of acceptable and accurate language use through self-assessment and reflection in cooperative learning teams.*

A aprendizagem é pois vista como um processo com vista ao aperfeiçoamento do conhecimento do sistema e ao seu uso cada vez mais automatizado em situações de comunicação com diversas oportunidades de prática.

O autor (op. cit.: 36) salienta ainda o ajuste entre a aprendizagem experiencial e outros conceitos como, por exemplo, o de aprendizagem centrada no aluno e o de autonomia:

Experiential learning theory provides the basic philosophical view of learning as part of personal growth. The goal is to enable the learners to become increasingly self-directed and responsible for his or her own learning. This process means a gradual shift of the initiative to the learner, encouraging him or her to bring in personal contributions and experiences. Instead of the teacher setting the task and standards of acceptable performance, the learner is increasingly in charge of his or her own learning.

Este modelo experiencial oferece ainda um potencial para criar uma atmosfera de aprendizagem e uma partilha entre alunos, com objectivos e gestão da aprendizagem comuns. Verificou-se, então, uma redefinição do papel do professor e também do aluno. O professor abandona o protagonismo que o ensino tradicional lhe conferiu e passa a assumir o papel de um dinamizador, que organiza situações de aprendizagem em colaboração com os alunos. Como refere Correia e Dias (1998: 118), «*os novos papéis do professor e do aluno misturam-se e identificam-se ao adquirirem uma responsabilidade conjunta*». Os alunos são responsabilizados pela sua aprendizagem e chamados a envolverem-se num trabalho cooperativo.

A cooperação na aprendizagem pode ser entendida como uma coordenação de ideias ou de acções que provêm de diferentes indivíduos; aquela constitui um sistema de operações realizadas em conjunto, por oposição à aprendizagem individualista, competitiva. Referimo-nos, pois, ao termo cooperação, com referência ao conceito co-operação originário da teoria de Piaget, onde cooperação representa as trocas sociais entre indivíduos, com um objectivo partilhado, que pressupõe um acordo inicial suportado por uma base conceptual comum (Xypas, 1999). Nessas interacções deve estar presente o respeito mútuo, que pressupõe a reciprocidade das trocas sociais e a livre expressão. Ainda para Piaget, para que haja uma cooperação real são necessárias as seguintes condições: existência de uma escala comum de valores; conservação da escala de valores e existência de uma reciprocidade na interacção (Xypas, op. cit.). Neste sentido, Santos Rego (1994: 129/130) entende por aprendizagem cooperativa

(...) aquel enfoque pedagógico en el que se da una estructuración tal del aprendizaje que grupos heterogéneos de

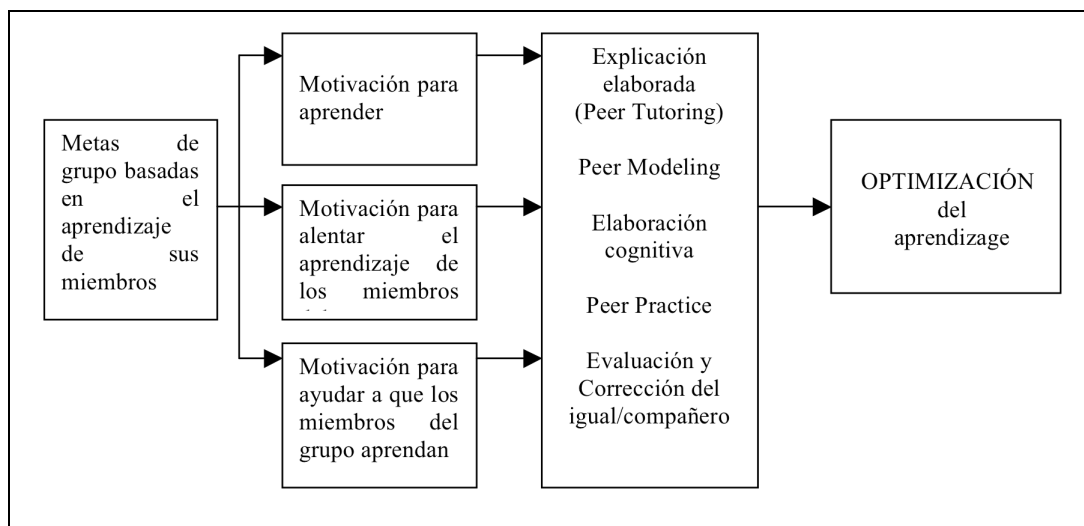
alumnos pueden trabajar juntos hacia el logro de una meta compartida en el mismo proceso de aprendizaje. Esto es, cada estudiante no se responsabiliza en exclusiva de su aprendizaje sino también del de otros miembros del grupo. La clave, por tanto, no es otra que la positiva interdependencia mutua (con tipo de interacción que podemos llamar “promocional”), junto con la “accountability” individual de cada miembro del grupo, sabedor también de que su contribución es esencial para la realización colegiada de la tarea.

Consideramos, ainda, conveniente salientar que o trabalho cooperativo não é um simples projecto realizado por um grupo de alunos, no qual cada um realiza a parte do trabalho individualmente, para, no fim, juntar todas as partes. Pelo contrário, o trabalho cooperativo implica que haja uma estrutura organizativa que promova a realização conjunta de uma determinada tarefa; cada membro permite ao outro falar e contribuir e considera as suas contribuições, tendo em vista um objectivo comum (Kohonen, op. cit.). Os diferentes métodos de aprendizagem cooperativa têm um objectivo primordial: facilitar a realização pessoal e social, fazendo com que os membros do grupo se sintam responsabilizados pelo sucesso uns dos outros (Slavin, 1995).

Estudos realizados sobre os efeitos benéficos da aprendizagem cooperativa (Johnson e Johnson, 1987; Johnson *et al.*, 1988, Slavin, op. cit.) comprovam que os alunos envolvidos com outros, nestes métodos de aprendizagem, desenvolvem sentimentos positivos acerca de si próprios, aprendem a interagir em situações sociais e, em muitas circunstâncias, revelam uma maior capacidade de realização. A cooperação, no processo educativo, revela-se muito positiva, visto que, através da realização de equipas de aprendizagem, os alunos trabalham em grupo, de forma construtiva, interagindo,

com o intuito de atingirem um mesmo objectivo. Santos Rego *et al.* (2002) apresentam um modelo de factores influentes na aprendizagem cooperativa (ver Figura 8).

Figura 8 - Modelo de factores influentes na aprendizagem cooperativa



Fonte: Santos Rego *et al.*, 2002: 5

Para Johnson e Johnson (op. cit.), Johnson *et al.* (op. cit.), Kohonen (op. cit), o trabalho na aprendizagem cooperativa para ter êxito deve ter em conta os seguintes factores:

- positiva interdependência, um sentimento de trabalho comum para obtenção de um benefício mútuo e uma preocupação com a aprendizagem de cada um;
- responsabilidade individual, ou seja, cada aluno sente-se responsável pela sua aprendizagem e pela dos seus colegas de grupo e contribui activamente na actividade;

- interacção permanente, que permite aos alunos explicarem os seus pontos de vista, argumentarem, relacionar os conteúdos actuais com outros que aprenderam previamente;
- habilidades sociais, que implicam um ensino explícito de conceitos como liderança, comunicação, confiança, resolução de conflitos, para que o grupo possa funcionar correctamente;
- reflexão de grupo, através da qual os alunos reflectem sobre o que aprenderam, sobre a forma como estão a desempenhar em conjunto a tarefa e como poderão melhorar o seu desempenho enquanto grupo.

Então, a cooperação, pelo processo de interacção entre indivíduos, permite um intercâmbio de pontos de vista, um conhecimento e uma reflexão sobre diferentes questões, uma reflexão sobre o seu próprio pensamento e, consequentemente, uma optimização da aprendizagem. Esta interacção social ou interpessoal é concebida como factor principal, tanto pela epistemologia genética como pela escola sócio-histórica, cujos representantes mais significativos são Piaget e Vygotsky, para que se verifique uma aprendizagem significativa. Através do método cooperativo, os alunos sentem-se mais motivados na execução de um objectivo comum, fazendo, colectivamente, novas descobertas e alternativas inovadoras. Neste sentido, os alunos sentem que são co-autores na construção do seu conhecimento e do seu próprio processo de aprendizagem. Os grupos de aprendizagem cooperativa proporcionam um contexto eficaz para a aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos.

Nesta linha, surgiu o ensino de língua baseado em tarefas, uma abordagem para ensinar línguas segundas ou estrangeiras que envolve os alunos

na aprendizagem da língua, que usam para executar tarefas e obter informações, reflectir e dar a opinião. O ELBT propõe o uso de tarefas como principal componente das aulas de línguas, uma vez que criam melhores situações para activar os processos de aquisição dos alunos e promover a aprendizagem da L2. Richards e Rogers (2001: 228) sugerem isso, dado que «*tasks are believed to foster processes of negotiation, modification, rephrasing, and experimentation that are at the heart of second language learning*». Estamos perante uma abordagem baseada numa série de ideias saídas da filosofia da educação, das teorias de aquisição de uma língua segunda, de estudos empíricos sobre estratégias educativas eficazes e das exigências da aprendizagem de línguas na sociedade contemporânea.

Ao realizarem uma tarefa, os alunos centram-se no sentido; a sua comunicação é motivada por uma finalidade, que se deve aproximar da vida real. «*By engaging in meaningful activities, such as problem-solving, discussions, or narratives, the learner's interlanguage system is stretched and encouraged to develop*» (Foster, 1999: 69). Ao executarem a tarefa, os alunos envolvem-se numa actividade comunicativa que reflecte muito de perto a linguagem utilizada fora da sala de aula. É fundamental que os alunos sejam expostos às características do discurso espontâneo, pois estes têm de ser preparados para o mundo real: pessoas que falam rapidamente, usam abreviaturas, linguagem vaga, isto é, aspectos muitas vezes não abordados em situação de aula.

A abordagem ELBT procura, por um lado, proporcionar aos alunos uma aprendizagem da língua a partir de contextos reais; as tarefas têm uma clara relação pedagógica com as necessidades comunicativas do mundo real (Long e Crookes, 1992). Portanto, é importante que se tenha em conta o contexto social em que a língua é usada e fazer com que os alunos tenham consciência desta

dimensão social. Em simultâneo, também é importante consciencializar os alunos para a forma como a língua é usada nesses contextos, pois desta forma eles poderão verificar que a língua varia de acordo com o contexto social, os propósitos e as circunstâncias em que é usada. Por outro lado, o ELBT leva a que os alunos ao trabalharem em conjunto para concluírem uma tarefa tenham a oportunidade de interagir bastante. Pensa-se que tal interacção facilita a aquisição de língua uma vez que os alunos têm de trabalhar para se fazerem entender uns aos outros e se exprimirem (Larsen-Freeman, 1986). As tarefas interactivas são, por vezes, consideradas particularmente benéficas, especialmente as do tipo de procura de informação, nas quais os alunos têm de dar informações a colegas que não a têm (Pica *et al.*, 1993).

Pedagogicamente, o ensino baseado em tarefas reforçou os seguintes princípios e práticas (Nunan, 2004):

- a selecção dos conteúdos com base nas necessidades dos alunos;
- a ênfase na aprendizagem comunicativa, através da interacção na língua-alvo;
- a introdução de textos autênticos nas situações de comunicação;
- a possibilidade dos alunos focalizarem não só a língua como também o processo de aprendizagem em si mesmo;
- o aumento da própria experiência pessoal dos alunos como um importante contributo para a sua aprendizagem na sala de aula;
- a relação da língua em aprendizagem na sala de aula com a língua utilizada fora da sala de aula.

Várias foram as definições que apareceram para o termo *tarefa*. Apresentamos de seguida alguns exemplos:

- Prabhu (1987)

«(...) an activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process.»

- Breen (1987)

Task is therefore assumed to refer to a range of work-plans which have the overall purpose of facilitating language learning – from the brief and simple exercise type to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision-making.

- Willis (1996):

«(...) an activity in which the target language is used by the learners for a communicative purpose in order to achieve an outcome.»

- Bygate, Skehan e Swain (2001)

«(...) an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective.»

- Ellis (2003)

«(...) a 'workplan' that is intended to engage the learner in meaning-focused language learning.»

- Nunan (2004)

(...) a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.

Estamos, pois, perante uma abordagem que baseia o ensino de língua em tarefas, sendo que estas têm uma conotação diferente de exercícios de língua. A tarefa tem características próprias, formas e etapas de ensino. Existem vários tipos de tarefas, mas o objectivo de cada uma é resolver uma situação comunicativa, através de uma espontânea troca de sentidos, que tem uma relação com a vida real e a experiência dos alunos, o que desperta o interesse destes e o seu envolvimento na aprendizagem. O Conselho da Europa (2001: 218), no *Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)*, precisa esta contextualização das tarefas, esta situação real de comunicação que funciona como factor de motivação para os alunos:

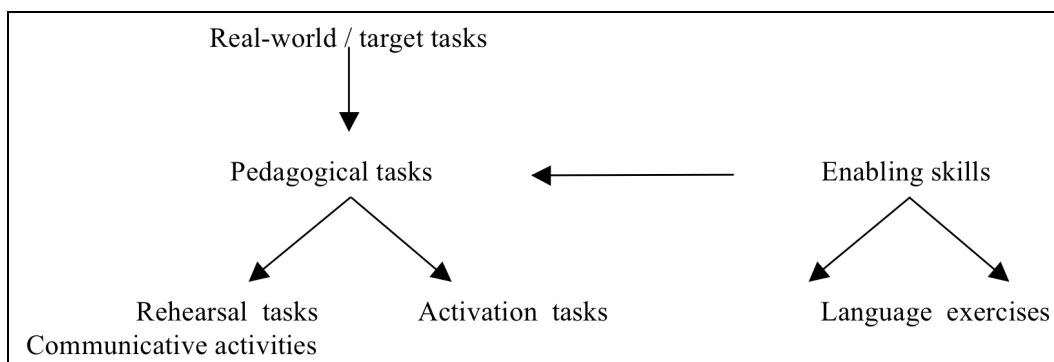
As tarefas pedagógicas comunicativas (ao contrário dos exercícios que dão destaque especificamente à prática

descontextualizada de formas) pretendem envolver activamente os aprendentes numa comunicação real, são relevantes (aqui e agora no contexto formal de aprendizagem), são exigentes mas realizáveis (com manipulação da tarefa, quando necessário) e apresentam resultados identificáveis (e possivelmente outros, menos evidentes no imediato). As tarefas deste tipo podem envolver tarefas (intermediárias) 'metacognitivas', ou seja, a comunicação sobre a implementação da tarefa e a língua usada para a realizar.

Skehan (1998), com base em alguns autores, propõe cinco características-chave de uma tarefa para que seja considerada enquanto tal:

- o sentido está em primeiro lugar;
- não é dado aos alunos discurso de outras pessoas para reproduzirem;
- há um tipo de relação entre as tarefas e o mundo real;
- a realização e conclusão da tarefa é prioritário;
- a avaliação da tarefa faz-se a partir dos resultados obtidos.

Figura 9 - Estrutura de Nunan do ELBT



Fonte: Nunan, 2004: 25

Nunan propõe a sua estrutura do ensino de língua baseado em tarefas, tal como consta na Figura 9 (pág. 99). As tarefas implicam processos cognitivos como selecção, raciocínio, classificação, organização de informação, e transformação da informação de uma forma de representação para outra (Prabhu, op. cit.). É a tarefa que faz o sistema do aluno progredir activando os processos de aquisição (Long e Crookes, 1993). O ELBT vê o processo de aprendizagem como uma aprendizagem pela realização; é por se ocupar principalmente do sentido que o sistema do aluno é estimulado a desenvolver-se. Nunan (2004) determina sete princípios do ELBT:

- *Scaffolding* (apoio, protecção)

As aulas e os materiais devem fornecer modelos de apoio dentro dos quais a aprendizagem acontece, dado que no início do processo de aprendizagem não se deve esperar que os alunos produzam língua que não foi explicitamente ensinada. De acordo com este autor, a «arte» do ELBT está em conhecer qual o momento mais propício para retirar esse apoio.

- Precedências

Dentro de uma aula, a tarefa deve crescer e construir-se sobre as anteriores. Este princípio impõe uma «*história pedagógica*» enquanto os alunos são guiados de etapa em etapa até ao momento em que serão capazes de realizar a tarefa pedagógica final. Nesta abordagem desenvolvem-se princípios de recepção para produção em que se inicia o ciclo instrucional. No início deste, os alunos dispensam bem mais tempo à realização de tarefas de recepção (ouvir/ler) do que à realização de tarefas de produção (falar/escrever). Posteriormente, dentro do ciclo, são alteradas as

proporções, passando as tarefas de produção a ocuparem mais tempo.

- Reciclagem

A reciclagem da língua maximiza as oportunidades da aprendizagem e activa o princípio «*orgânico*» de aprendizagem possibilitando aos alunos descobrirem os itens da língua-alvo num conjunto de diferentes contextos, ambos linguísticos e experienciais.

- Aprendizagem activa

Os alunos aprendem melhor quando usam activamente a língua que eles estão a aprender. Isto significa que a maior parte do tempo deverá ser dedicada ao uso da língua nas mais diversas formas, desde, por exemplo, a prática de diálogos memorizados a preenchimento de quadros. É essencial que seja o aluno a realizar o trabalho e não o professor.

- Integração

Os alunos devem ser ensinados de modo a estabelecerem relações claras entre forma gramatical, função comunicativa e significação semântica. O maior desafio para a pedagogia é reintegrar os aspectos formais e funcionais da língua explicitando para isso as relações sistémicas entre forma, função e conteúdo.

- Reproduzir para criar

Nas tarefas reprodutivas, os alunos reproduzem modelos de língua fornecidos pelo professor, pelo manual ou por uma gravação. Essas tarefas são concebidas para dar aos alunos o domínio da forma, do sentido e da função, e criar uma base para as tarefas criativas. Nas

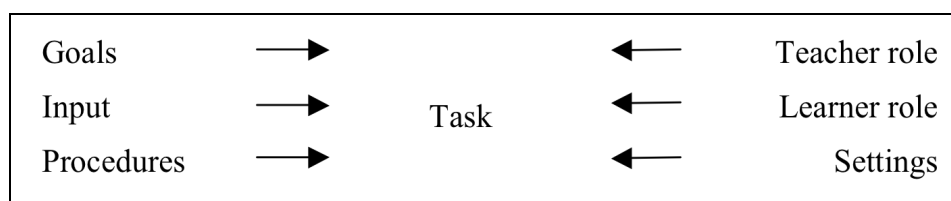
tarefas criativas, os alunos combinam os elementos familiares, aprendidos, de diferentes formas.

– Reflexão

Devem ser dadas oportunidades aos alunos para reflectirem sobre o que aprenderam e sobre a correcção com que estão a usar a língua.

Nunan (2004) propõe ainda seis elementos que, segundo ele, estão envolvidos na execução da tarefa: objectivos, input e procedimentos que são suportados pelos papéis do professor e do aluno e pela situação e contexto:

Figura 10 - Modelo de tarefa



Fonte: Nunan, 2004: 41

- Objectivos: são intenções gerais subjacentes a todas as tarefas de aprendizagem e têm por finalidade atingir resultados comunicativos, afectivos e cognitivos, ou ainda descrever directamente o comportamento dos alunos e do professor. Os objectivos mais úteis são aqueles que se referem ao aluno, não ao professor, e aqueles que são redigidos do ponto de vista da competência observável. O recente trabalho do Conselho da Europa aprovou uma abordagem baseada nas competências. No primeiro capítulo do *QECR*, sugere-se que o *Quadro*

(...) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação

curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. (Conselho da Europa, op. cit.: 19)

- Input: refere-se aos dados orais, escritos, visuais com os quais os alunos trabalham para completar a tarefa.
- Procedimentos: especificam o que os alunos vão fazer com o input que constitui o ponto de partida para a realização da tarefa de aprendizagem. Podemos analisar os procedimentos segundo:
 - a) a autenticidade (interacções comunicativas autênticas fora da sala de aula) ou a não-autenticidade;
 - b) o foco na obtenção ou no uso de uma determinada competência;
 - c) o foco no desenvolvimento da correcção, da fluência ou do controlo.
- Os papéis do professor e do aluno: a mudança de abordagem no ensino das línguas estrangeiras alterou completamente os papéis dos professores e dos alunos. O professor deixou de ser o centro da aula, em torno de quem se desenrolava a própria aula, e

consequentemente, tem de assumir papéis diferentes na aplicação das novas metodologias – ele está em permanente interacção com os alunos, é um facilitador de conhecimentos, um garantidor de feedback. O papel do aluno está ligado às estratégias de aprendizagem e ao tipo de tarefas a desenvolver. Nesta abordagem, o aluno tornou-se no elemento-chave da sua própria aprendizagem e participa activamente nas aulas como executor, receptor, interveniente... Surge como um negociador que interage no grupo e como sendo responsável da sua aprendizagem e do desenvolvimento de estratégias para «*aprender a aprender*» (Richards e Rogers, 2001). Willis e Willis (2007) consideram que há seis papéis que um professor assume neste tipo de ensino: a) líder e organizador da actividade: a maior parte das tarefas inicia-se com a apresentação do tema pelo professor e organização da turma; b) gestor dos trabalhos dos grupos: o professor necessita de gerir bem este tipo de actividades (em grupo ou pares) para conseguir os melhores resultados dos alunos; c) facilitador: o professor deve encontrar o equilíbrio entre uma tarefa que proporcione o melhor tipo de desafio e a certeza de que os alunos são capazes de a executar correctamente; d) motivador: é importante que o professor motive os alunos o mais possível, através de um feedback positivo e razoável; e) conhecedor da língua e conselheiro: ajudar os alunos com o sentido, o significado, interagindo com o aluno como um participante semelhante a ele, mas como alguém com um bom conhecimento da língua e uma maior experiência; f) professor de língua: há fases em que o professor tem de adoptar o seu papel tradicional, explicando, demonstrando e focalizando na forma.

- A situação e contexto: diz respeito à actividade da aula especificada ou implícita na tarefa, que pode ser desenvolvida individualmente, em pequeno ou grande grupo, e na totalidade ou parcialmente no exterior da sala de aula. Willis e Willis (op. cit.) são da opinião que as tarefas devem ter em conta a envolvente social em que a língua é utilizada e consciencializá-los para esta dimensão social. A estes factores, acrescentam a consciencialização dos alunos para a forma como a língua é construída, sobretudo o discurso oral espontâneo.

O ELBT oferece algumas alternativas aos professores. Numa aula desenvolvida à base de tarefas, o professor não pré-determina que aspectos da língua vão ser estudados, a aula centra-se numa tarefa principal e as questões linguísticas a estudar são determinadas pelo que acontece na resolução dessa mesma tarefa pelos alunos. Segundo Skehan (1994), basicamente, existem três objectivos pedagógicos para as abordagens à base de tarefas: a exactidão, a complexidade/reestruturação e a fluência. A exactidão refere-se ao modo como bem é produzida a língua-alvo, tendo em conta as suas regras. A complexidade diz respeito à elaboração da língua produzida. O processo que permite ao aluno produzir uma linguagem cada vez mais complexa é a reestruturação. A fluência diz respeito à capacidade do aluno de falar em tempo real sem abusar das pausas ou das hesitações.

De forma a cumprir esses três objectivos, muitas tarefas são realizadas segundo uma estrutura que foi sendo desenvolvida e provou ser eficiente. Essa estrutura apresenta-se em três fases de execução (Willis, op. cit.):

- Pré-tarefa:

O professor introduz o tema da aula e fornece aos alunos instruções claras para a realização da tarefa; pode inclusive lembrar alguns conteúdos linguísticos necessários para a tarefa.

- Tarefa:

Esta fase divide-se em três momentos: a tarefa – os alunos realizam a tarefa em pares ou em grupo, orientados pelo professor; planificação – os alunos preparam um pequeno relatório para apresentar à turma o que fizeram no decorrer da tarefa; apresentação: os alunos apresentam à turma o relatório da sua tarefa.

- Foco na língua:

Esta fase divide-se em dois momentos: análise – os estudantes discutem como outros executaram a mesma tarefa visualizando um registo feito; prática – o professor selecciona aspectos da língua para praticar, baseados nas necessidades demonstradas pelos alunos na execução da tarefa e na elaboração e apresentação dos relatórios.

Posteriormente, Nunan (2004) apresenta também uma sequência pedagógica de seis etapas para introduzir tarefas:

- Construção do esquema: o primeiro passo é desenvolver um número de esquemas de tarefas, para a introdução do tópico, do contexto, do vocabulário e da língua para a tarefa. Por exemplo, fornecer aos alunos anúncios de jornais para aluguer de quartos, apartamentos, casas, e fotografias com uma família, um casal, um jovem indivíduo, e solicitar-lhes que identifiquem palavras-chave, algumas abreviaturas e façam coincidir as fotografias com o tipo de alojamento mais conveniente.

- Prática controlada: apresentar uma prática controlada na língua-alvo com vocabulário, estruturas e funções. Por exemplo, apresentar aos alunos uma gravação de uma conversa entre duas pessoas que discutem opções de alojamento semelhantes às vistas no ponto anterior. Pedir aos alunos que ouçam e leiam a conversa e que posteriormente a pratiquem em pares. Depois, pedir de novo que pratiquem segundo o mesmo modelo, mas usando informação dos documentos distribuídos na etapa anterior. Num momento de prática final, tentar fazer com que saiam fora do modelo e comuniquem de forma mais flexível.
- Prática de audição autêntica: esta etapa envolve a audição de textos falados autênticos. Por exemplo, ouvir falantes nativos a inquirir sobre alojamento e a tarefa para os alunos é fazer coincidir a conversa com as informações dos anúncios dos jornais.
- Foco em elementos linguísticos: nesta etapa os alunos realizam uma série de exercícios cujo foco é um ou mais elementos linguísticos. Por exemplo, podem ouvir de novo a conversa da etapa anterior e notar a entoação de diferentes tipos de perguntas. De seguida, usam palavras-chave para escrever perguntas e respostas completas envolvendo comparativos e superlativos.
- Oportunidades de prática mais livre: nesta etapa os alunos vão poder exprimir-se de forma mais livre, sem os modelos de reprodução que até aqui foram sendo apresentados. Por exemplo, dá-se aos alunos alguma informação e solicita-se que, em pares, dialoguem. O aluno

A é um potencial inquilino e contacta um agente. O aluno B é o agente e usa publicidade para oferta de melhores alojamentos.

- Tarefa pedagógica: nesta etapa são criados grupos de trabalho para discussão e tomada de decisão. Por exemplo, os alunos vão, em conjunto, observar um número determinado de anúncios e decidir, perante vários condicionalismos, qual o melhor local para alugar.

Existem diversos tipos de tarefas que foram sendo propostos por diversos autores. Centrar-nos-emos apenas em quatro deles, que apresentaremos por ordem cronológica. Prabhu (1987: 46/47), propõe três tipos fundamentais de tarefas:

1. *Information-gap activity, which involves a transfer of given information from one person to another – or from one form to another, or from one place to another – generally calling for the decoding or encoding of information from or into language.*
2. *Reasoning-gap activity, which involves deriving some new information from given information through processes of inference, deduction, practical reasoning, or a perception of relationships or patterns.*
3. *Opinion-gap activity, which involves identifying and articulating a personal preference, feeling, or attitude in response to a given situation.*

Pattison (1987), na mesma altura propôs sete tarefas e tipos de tarefas:

- Perguntas e respostas: estas tarefas visam uma troca de informações, deixando os alunos fazerem inicialmente uma escolha

individual e secreta de itens linguísticos a partir de uma determinada lista, pertencentes todos a uma determinada estrutura. O objectivo é fazer com que os outros alunos adivinhem a escolha secreta dos primeiros. Esta tarefa pode ser utilizada para praticar quase todas as estruturas, funções ou noções.

- Diálogos e dramatizações: estas tarefas podem ser totalmente escritas previamente ou completamente improvisadas.
- Tarefas de correspondência: neste caso, a tarefa para o aluno é reconhecer itens que se relacionam, ou completar pares ou conjuntos de itens que são comuns.
- Estratégias de comunicação: estas tarefas designam-se a estimular os alunos a praticarem estratégias de comunicação como, por exemplo, parafrasear, usar linguagem gestual, reformular, interagir, sintetizar informação.
- Imagens: muitas tarefas comunicativas podem ser estimuladas através do uso de imagens, fotografias, com o objectivo de inventar uma história, descrever, observar a diferença entre duas imagens.
- Puzzles e problemas: estas tarefas também têm o intuito dos alunos colocarem hipóteses, baseadas nos seus conhecimentos e experiência pessoal, usando a sua imaginação e testando o seu poder de raciocínio lógico.
- Discussões e decisões: estas tarefas visam que o aluno recolha e partilhe informação para chegar a uma decisão.

Posteriormente, Richards (2001: 162) propôs a seguinte tipologia:

- *Jigsaw tasks: these tasks involve learners in combining different pieces of information to form a whole.*
- *Information-gap tasks: these are tasks in which one student or group of students has one set of information and another student has a complementary set of information. They must negotiate and find out what the other party's information is in order to complete an activity.*
- *Problem-solving tasks: students are given a problem and a set of information. They must arrive at a solution to the problem. There is generally a single resolution of the outcome.*
- *Decision-making tasks: students are given a problem for which there are a number of possible outcomes and they must choose one through negotiation and discussion.*
- *Opinion exchange tasks: learners engage in discussion and exchange of ideas. They do not need to reach agreement.*

Ellis (2003) estabelece uma tipologia de tarefas de aprendizagem de uma segunda língua que reflecte a classificação cognitiva de Prabhu (1987) – «*information gap*», «*reasoning gap*», «*opinion gap*» – e que apresenta no seu quadro geral de descrição das tarefas, dividido em cinco pontos: objectivos, input, condições, procedimentos e resultados previstos (produto e processo).

Mais recentemente, Willis e Willis (op. cit.) apresentam um esquema propondo sete tipo de tarefas (Figura 11).

Figura 11 - Taxonomia de tipos de tarefas Willis e Willis



Fonte: op. cit.: 108

Willis e Willis (op. cit.) chamam a atenção para o facto de certamente não se utilizarem os sete tipos de tarefas para cada tópico e com o mesmo grupo de alunos. Aconselham os professores a seleccionarem aquelas que considerarem que se relacionam melhor na abordagem de um determinado tópico. Lembram ainda que nem todo o tipo de tópicos se adequam bem aos sete tipos de tarefa.

2.2.5. Foco na forma no ensino de línguas à base de tarefas

Durante muito tempo, a didáctica da língua enfatizou o ensino focalizado da forma. Tanto o Método da Gramática e da Tradução como o Método Audio-oral preconizavam o ensino da gramática, diferindo apenas na forma como este era feito. Mais recentemente, a didáctica da língua colocou a tónica na necessidade de facultar aos alunos experiências reais de comunicação. A abordagem comunicativa defende que os alunos não precisam de aprender gramática antes de poderem comunicar, uma vez que a adquirirão naturalmente como parte do processo de aprendizagem. Em algumas variantes da abordagem gramatical, não há mesmo lugar para o ensino explícito da gramática.

No ensino da língua, foi então estabelecida uma distinção entre um ensino com foco no sentido e um ensino com foco na forma (Doughty e Williams, 1998b; Harmer, 1982). O primeiro refere-se a um ensino que envolve os alunos em actos de comunicação, nos quais a sua atenção encontra-se, em primeiro lugar, centrada na compreensão e/ou transmissão de mensagens. O segundo refere-se a um ensino que visa centrar a atenção dos alunos em formas linguísticas e os significados que estas transmitem. A colocação da tónica na expressão e interacção nas aulas comunicativas promove o desenvolvimento da fluência, como demonstraram os estudos sobre as aulas onde se observa uma imersão na língua (Genesee, 1987). No entanto, há também estudos sobre o mesmo tipo de ensino que sugerem que ele não é o adequado para que os alunos atinjam bons níveis de competência gramatical e sociolinguística (Swain, 1985)

VanPatten (1990) defendeu também que os alunos podem não ser capazes de adquirir um bom nível de competência linguística apenas com actividades comunicativas, devido a constrangimentos cognitivos. Os alunos,

especialmente aqueles com um nível baixo de proficiência na L2, possuem capacidades de processamento limitadas, portanto eles não conseguem facilmente focar no sentido e na forma ao mesmo tempo, optando assim pelo que lhes traz melhores resultados. No caso do ensino de focalização no sentido, isto significa claramente por uma aposta no sentido. Em suma, o autor sugere que o que é adequado para desenvolver a capacidade de usar a língua com sentido, num contexto específico, pode não ser eficaz para desenvolver uma boa competência linguística.

Segundo Basturkmen *et al.* (2002), para compensar esta situação, o ensino de foco no sentido é frequentemente complementado com algum tipo de focalização na forma, que pode ser feito de duas formas: (1) intervenção planeada para desenvolver a interlíngua; (2) chamada de atenção dos alunos para a forma, no decorrer da aprendizagem, que não foi explicitamente prevista para ser ensinada.

Então, outra questão importante que se coloca agora para o ELBT é a relação entre a tarefa e a língua que a sustenta ou através da qual é realizada. Neste caso, importa saber se uma determinada estrutura gramatical é necessária para que uma tarefa seja concluída com êxito, ou se é possível completar uma tarefa com sucesso usando qualquer estrutura linguística à disposição. Uma questão-chave, então, para o ELBT é a de saber se as tarefas devem ser focalizadas ou não focalizadas. Uma tarefa focalizada implica o uso de uma determinada estrutura para que a tarefa seja concluída; uma tarefa não focalizada é aquela em que os alunos são capazes de utilizar quaisquer recursos linguísticos à sua disposição para concluir a tarefa (Ellis, 2003; Nunan, 2004).

Loschky e Bley-Vroman (1993) consideram que enquanto uma determinada estrutura pode não ser essencial para a conclusão bem sucedida de uma tarefa, é de esperar que certas estruturas surjam de forma natural no decorrer da tarefa. Os autores salientam ainda que, embora algumas formas linguísticas orientadas pelo currículo, pelo livro ou pelo professor, possam não ser consideradas essenciais, o uso de tais formas irá facilitar grandemente a conclusão das tarefas.

Willis e Willis (2001: 173/174) restringem a noção de tarefa «*focalizada*» ou, como os autores designam, «*metacomunicativa*»:

The use of the Word 'task' is sometimes extended to include 'metacommunicative tasks', or exercises with focus on linguistic form, in which learners manipulate language or formulate generalizations about form. But a definition of task which includes an explicit focus on form seems to be so all-embracing as to cover almost anything that might happen in a classroom. We therefore restrict our use of the term 'task' to communicative tasks and exclude metacommunicative tasks from our definition. One feature of TLB (task-based learning), therefore, is that learners carrying out a task are free to use any language they can to achieve the outcomes: language forms are not prescribed in advance.

No entanto, isto não significa que numa sequência de ensino/aprendizagem não se deva incluir um exercício de foco na forma, mas apenas que este não deve ser designado de tarefa (Nunan, 2004). Torna-se, pois, útil fazer-se uma distinção entre tarefa focalizada e exercício de gramática (Ellis, 2003): no caso da primeira, os alunos não são informados do foco numa estrutura

linguística e, portanto, executam a tarefa da mesma forma como se tratasse de uma não focalizada, colocando primeiro a tónica no conteúdo da mensagem; o que não quer dizer que os alunos não se apercebiam, durante a realização da tarefa, da forma-alvo, contudo será de forma accidental. No caso do exercício gramatical, os alunos são informados da estrutura linguística em foco e, por isso, ao realizarem a tarefa, farão esforços para a utilizarem com correcção. Neste caso, a atenção na forma é intencional.

As tarefas focalizadas são importantes para os professores, porque elas fornecem um meio de ensino das estruturas linguísticas específicas de forma comunicativa, em situações reais de funcionamento.

Ellis (2003) defende uma variante específica das tarefas focalizadas que ele designa de «*consciousness raising (CR) tasks*» e que já se encontra muito próxima da «*language awareness*». As tarefas «*consciousness raising*» são pensadas para chamar a atenção dos alunos para um determinado item linguístico, através de uma variedade de procedimentos indutivos e dedutivos. Não se pressupõe que o item seleccionado incorpore de imediato a interlíngua dos alunos, mas que seja um primeiro passo nesse sentido. Ellis (2003: 162/163) estabelece uma diferença entre as tarefas «*consciousness raising*» e os outros tipos de tarefas focalizadas como as tarefas de compreensão e as de produção:

First, whereas structure-based production tasks, enriched input tasks and interpretation tasks are intended to cater primarily to implicit learning, CR-tasks are designed to cater primarily to explicit learning – that is, they are intended to develop awareness at the level of ‘understanding’ rather than awareness at the level of ‘noticing’ (see Schmidt 1994). Thus, the desired outcome of a CR-task is awareness of how some

linguistic feature works. Second, whereas the previous types of task were built around content of a general nature (e.g. stories, pictures of objects, opinions about the kind of person you like), CR-tasks make language itself the content. In this respect, it can be asked whether CR-tasks are indeed tasks. They are in the sense that learners are required to talk meaningfully about a language point using their own linguistic resources. That is, although there is some linguistic feature that is the focus of the task learners are not required to use this feature, only think about and discuss it. The 'taskness' of a CR-task lies not in the linguistic point that is the focus of the task but rather in the talk learners must engage in in order to achieve an outcome to the task.

Ao planificar uma tarefa «*consciousness raising*», o primeiro passo é isolar um determinado item linguístico para focalizar. Os alunos recebem exemplos ilustrativos da utilização desse item e também lhes pode ser dada a regra que rege o seu uso. Pretende-se, então, que eles compreendam a regra, ou, no caso de esta não lhes ter sido fornecida, que descrevam a estrutura gramatical em questão.

No ELBT, como podemos pois constatar, considera-se importante o *foco na forma* e a gramática para uma aprendizagem eficiente e uma comunicação eficaz. Long (1991) realça a importância do *foco na forma* para aprendizagem de uma L2, no contexto de uso da língua pelo sentido, como forma de orientar a atenção dos alunos para aspectos do input que de outra forma poderiam passar despercebidos e não aprendidos:

Focus on form refers to how focal attentional resources are allocated (...) during an otherwise meaning-focussed classroom

lesson, focus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistic code features – by the teacher and/or one or more students – triggered by perceived problems in communication. (Long e Robinson, 1998: 23)

Long (1991) defende, então, uma abordagem *foco na forma* como uma tentativa de manter a atenção dos alunos direccionada principalmente para a comunicação, rompendo, simultaneamente, com os problemas enfrentados no *foco no sentido*. De acordo com o autor, a comunicação permanece como o objectivo central da instrução, sendo que a diferença principal é a tentativa de resolver problemas que surjam na interacção, focalizando brevemente a atenção em aspectos linguísticos. Para Long (1991) e Long e Robinson (op. cit.), o ensino através do foco no sentido detinha-se pouco tempo ou tempo nenhum nas particularidades da língua; em vez disso, o interesse era o uso da língua em situações reais de comunicação. Este tipo de ensino está presente na Abordagem Natural (Krashen, 1985), que, em teoria, proíbe o ensino directo da gramática. Ao contrário, aqueles autores afirmam que o foco ocasional em formas da L2 através da correcção, explicações directas, reformulações, etc., pode ajudar os alunos a terem consciência delas, compreenderem-nas, e por fim adquirirem essas formas mais complexas. O *QECR* também considera importante que o ensino de línguas não se centre exclusivamente no significado e isso é possível através da abordagem por tarefas:

(...) no caso das tarefas concebidas para o ensino e a aprendizagem da língua, o desempenho diz respeito tanto ao significado como ao modo como este é compreendido, expresso e negociado. É necessário manter, de forma constante, um equilíbrio instável entre a atenção prestada ao sentido e à forma, à fluência e à correcção, tanto na escolha geral, como

na organização das tarefas, de modo que se facilite e se reconheça convenientemente tanto a realização da tarefa como a progressão da aprendizagem. (Conselho da Europa, op. cit. : 218)

Observa-se, pois, uma mudança ocasional da atenção para a forma linguística, resultando numa intervenção reactiva, já que tem por origem as formas que geram problemas na interacção. Neste caso, professor e alunos estão primeiramente concentrados na utilização da língua com fins comunicativos e não na aprendizagem sobre a língua. Apesar deste foco no sentido, surgem momentos em que é necessário recorrer ao foco na forma. O foco na forma permite pois aos alunos fazerem uma pausa no foco no sentido para prestarem atenção a determinadas formas gramaticais que normalmente constituem um problema para aqueles. Por isso, Basturkmen *et al.* (op. cit.) argumentam que o foco na forma leva os alunos a prestarem atenção às formas gramaticais no input e que esta atenção permite o desenvolvimento da sua interlíngua. Schmidt (1990) é igualmente da opinião de que a atenção na forma é importante, pois a aquisição só ocorre se os alunos tiverem uma percepção consciente da forma no input. Por conseguinte, Long (1991) e Long e Robinson (op. cit.) defendem que o ensino formal de uma L2 deve dar grande parte da sua atenção à exposição dos alunos ao discurso escrito e oral que reflectem a vida real, como, por exemplo, realizando entrevistas de emprego, escrever cartas a amigos, interagirem em debates na aula; no entanto, quando o professor observa que os alunos estão com dificuldades na compreensão ou produção de uma determinada forma gramatical na L2, aquele deve ajudá-los chamando a atenção para os usos errados e/ou para a compreensão das formas e dar-lhes explicações adequadas e exemplos dessas formas. O professor pode também ajudar os seus alunos e estes os seus colegas alertando-os para as formas de que eles necessitam em determinado momento; estes devem

ainda ter consciência, para além disso, do seu global desenvolvimento gramatical na L2.

Assim, Long e Robinson (op. cit.) afirmam que os professores e quem elabora os currículos não se devem focalizar no ensino/aprendizagem de itens gramaticais específicos na L2. Em vez disso, eles devem ajudar os alunos a aprenderem como usar a língua em situações que simulem actos comunicativos reais. Acrescentam que a interacção professor/aluno e aluno/aluno na sala de aula, tanto no modo oral como no escrito, deve ocupar a maioria do tempo da aula. Do mesmo modo, a avaliação deve centrar-se nas capacidades dos alunos para participarem activamente em situações de comunicação autêntica, usando as formas que eles aprenderam durante a interacção.

Para Long (1991) e Long e Robinson (op. cit), a abordagem foco na forma é diferente dos modos de ensino que, normalmente, tinham como objectivo ensinar formas gramaticais específicas na L2, em vez de apresentarem a língua como um sistema de comunicação. Este tipo de ensino, que Long e Robinson designam «*focus on forms instruction*», era característico dos programas de métodos como, por exemplo, o audio-oral. Nestes métodos, o ensino progride à medida que os alunos demonstram dominar as sequências gramaticais estudadas, não havendo, pois, uma preocupação comunicativa, no sentido que os alunos não são envolvidos em situações reais de comunicação. Estes métodos centram-se nas formas gramaticais da L2 determinadas pelos programas e que os professores transmitem aos seus alunos; assim, são métodos centrados no professor. Pelo contrário, a abordagem foco na forma é centrada no aluno, devido ao seu objectivo de dar resposta às necessidades demonstradas pelos alunos de uma maneira espontânea.

As asserções de VanPatten e Cadierno (1993), paralelamente às de Long (1991) e Long e Robinson (op. cit), estipulam que o «*processing instruction*» é melhor do que o «*traditional instruction*». O primeiro integra o foco no sentido e nas formas na L2, e, por isso, é, efectivamente, a abordagem foco na forma. Contrariamente, o segundo só diz respeito a exercícios mecânicos dos itens gramaticais em estudo – uma típica abordagem foco nas formas.

Inversamente, Norris e Ortega (2000: 438) argumentam que uma abordagem de ensino da L2 é considerada como foco na forma se se verificar uma integração da forma e do sentido através de algum dos seguintes critérios:

(a) designing tasks to promote learner engagement with meaning prior to form; (b) seeking to attain and document task essentialness or naturalness of the L2 forms; (c) attempting to ensure that instruction was unobtrusive; (d) documenting learner mental processes (“noticing”). In addition, many FonF studies also presented evidence of: (e) selecting target form(s) by analysis of learners’ needs; or (f) considering interlanguage constraints when choosing the targets of instruction and when interpreting the outcomes of instruction.

Relativamente a uma abordagem de foco nas formas no ensino da L2, os autores (op. cit.) defendem que aquela ocorre segundo as duas seguintes condições: primeiro, nenhum dos quatro critérios acima enumerados – (a) a (d) – foram observados e, segundo, «*learner attention was nevertheless focused in some way on the particular structure targeted for learning*» (Norris e Ortega, ibidem). Segundo estes critérios, os autores concluem que foco na forma e foco nas formas são equivalentes num ensino eficaz da L2.

Autores como Dekeyser (1998) e Lightbown (1998) usam a terminologia *foco na forma* para se referirem a qualquer abordagem que inclua o ensino da gramática, abrangendo assim ambos *foco na forma* e *foco nas formas*.

Considerando estas e outras interpretações diferentes destas terminologias, Doughty e William (1998a) fazem um resumo dos estudos mais relevantes sobre o assunto e afirmam (op. cit.: 4) que

(...) focus on formS and focus and form are not polar opposites in the way that form and meaning have often been considered to be. Rather, focus on form entails a focus on formal elements of language, whereas focus on formS is limited to such a focus, and focus on meaning excludes it. Most important, it should be kept in mind that the fundamental assumption of focus-on-form instruction is that meaning and use must already be evident to the learner at the time that attention is drawn to the linguistic apparatus needed to get the meaning across.

As autoras (op. cit.) referem que este problema terminológico se deve à frequente utilização do termo «*form-focused*» que na maior parte das vezes descreve o ensino que é, de facto, «*formS-focused*» mas que às vezes se refere ao ensino envolvendo o foco na forma. Então, a expressão «*form-focused instruction*» é indiferentemente usada para referir o ensino de formas linguísticas isoladas, assim como para descrever o ensino que integra a atenção nas formas, sentido e uso (cf. Spada, 1997).

O foco na forma pode possibilitar a aquisição da língua de outro modo: fornece o impulso para o que Swain (1985, 1995b) designou «*pushed output*», ou seja, o output aumenta a competência dos alunos pela necessidade de exprimirem uma ideia na língua de forma correcta e apropriada. Por exemplo, quando o

professor reage aos erros dos alunos através de um feedback correctivo, ele cria condições para os alunos produzirem eles mesmos as formas correctamente em usos posteriores, a que Lyster e Ranta (1997) designam de «'uptake' moves». Então, o «uptake» pode ser visto como uma indicação de que os alunos prestaram atenção nas formas linguísticas e tentaram incorporá-las correctamente nos seus discursos. Embora o «uptake» possa não ser entendido como uma evidência de aquisição, Lightbown (1998: 193) defende que «*A reformulated utterance from the learner gives some reason to believe that the mismatch between learner utterance and target utterance has been noticed, a step at least toward acquisition*».

O *foco na forma* produz-se quando um professor isola uma ou duas formas específicas para o estudo, estruturas gramaticais específicas ou realizações funcionais, e começa a trabalhar essas formas fora do contexto de uma actividade comunicativa, que serão posteriormente integradas na realização de uma outra actividade comunicativa (Willis e Willis, 2007).

Doughty e Williams (op. cit.) sugerem que a intervenção *foco na forma* tenha três aspectos claros, a saber:

- antes de dar atenção aos itens linguísticos, os alunos devem ter trabalhado com o sentido, certificando-se de que as formas-alvo sejam necessárias para que a tarefa seja completada;
- os itens linguísticos devem ser escolhidos através de uma análise das necessidades dos alunos, feita de forma reactiva ou pró-activa;
- o tratamento dado a esses itens deve ser breve e claro, garantindo que não constitua, por um lado, nenhum constrangimento à

actividade comunicativa principal, mas, por outro, que seja relevante para os alunos.

O foco na forma (realizações que incluem noções como *consciousness-raising*, *form-focused instruction*, ou *form-focused intervention*) também pode incorporar as interacções conversacionais modificadas, com a finalidade de tornar a mensagem compreensível, chamando a atenção dos alunos para as relações de forma, de sentido e de função da L2 (Pica, 2002).

Outra forma pela qual o foco na forma se pode concretizar é através de comentários explícitos sobre a forma linguística implicando a metalinguagem (Basturkmen *et al.*, op. cit.). Segundo estes autores, o uso da metalinguagem pode desempenhar um papel importante tornando as formas linguísticas mais explícitas e assim mais perceptíveis. No entanto, também são da opinião que são necessários mais estudos que provem claramente que a presença da metalinguagem no foco na forma pode ajudar os alunos a prestarem atenção nos itens linguísticos e a introduzi-los nos seus discursos.

Mas como identificar os itens para o foco na forma?

A escolha depende normalmente, de uma maneira geral, da natureza da tarefa e dos textos associados. O professor pode identificar os itens e isolá-los do contexto; pode também ajudar os alunos a identificarem eles próprios, ou ainda recorrer à correcção como uma parte de uma actividade focalizada na forma (Ellis, 2003; Willis e Willis, op. cit.). De acordo com Willis e Willis (op. cit.), este tipo de correcção realiza três funções importantes:

- prevenir a fossilização: os alunos são alertados para o facto de ainda poderem dominar uma determinada forma complexa;

- motivar os alunos, se usada moderadamente: quase todos os alunos esperam e querem ser corrigidos pelo professor, pois vêem isso como uma necessidade;
- fornecer feedback negativo útil: por vezes, o feedback negativo é a forma mais eficiente para colocar os alunos no caminho correcto.

Portanto, a correcção é útil. Contudo, segundo estes autores, não é tão eficaz quanto se gostaria. Apesar de regularmente corrigidos relativamente a uma determinada forma mais complexa, os alunos poderão prosseguir no erro, então a correcção deve ser feita de modo limitado. É melhor fornecer um foco positivo nas formas adequadas do que passar demasiado tempo na correcção dos alunos.

Willis e Willis (op. cit.) defendem que o *foco na forma* deve ocorrer apenas depois dos alunos estarem envolvidos com a tarefa, apresentando três argumentos para que se verifique apenas no fim da tarefa:

- Ajuda os alunos a tomarem consciência do uso que fizeram da língua. Primeiro, tiveram contacto com as formas através do professor ou de textos escritos e/ou orais; depois, esta fase de foco na forma oferece-lhes a oportunidade de observarem detalhadamente as formas que estiveram a usar, têm de base um contexto que os ajudará a compreender o sentido dessas novas formas da língua.
- Destaca aspectos da língua que os alunos usarão certamente no futuro. Uma vez estudadas, essas formas da língua ficam em destaque, ou seja, no futuro, elas serão mais facilmente apercebidas e, nesse caso, mais facilmente aprendidas.

- Motiva. Os alunos normalmente querem saber o que estiveram a estudar, o que significa, por outro lado, que querem saber o que aprenderam. O professor deve mostrar-lhes que oportunidades de aprendizagem lhes foram proporcionadas na aula. Ao colocar a gramática no fim das sequências da tarefa, existe uma maior possibilidade de aumentar a motivação. Enquanto os alunos estiveram a executar as fases anteriores da tarefa, estiveram a trabalhar com sentidos e a esforçar-se para utilizarem a língua a fim de expressarem esses sentidos. O foco na forma dá-lhes respostas para as questões sobre a língua, aspectos sobre os quais já tinham começado a auto-interrogar-se.

Nunan (2004) também propõe que o foco na forma surja numa fase avançada da tarefa, como aliás já demonstrámos anteriormente na sequência pedagógica de uma tarefa proposta por este autor. Segundo ele, existem várias razões para que o foco na forma seja abordado num momento avançado e não no início da tarefa. Primeiro, a sequência começa com o foco nos fins comunicativos e não nos recursos linguísticos. Nos momentos seguintes, os alunos preparam-se para ver, ouvir e usar a língua-alvo numa perspectiva comunicativa. Eles vão ver e ouvir a língua a ser usada, num contexto comunicativo, por falantes nativos ou falantes competentes na L2. Estas fases, facilitarão aos alunos estabelecerem ligações entre as formas linguísticas e as funções comunicativas que estas realizam. As formas gramaticais devem ser apresentadas aos alunos dentro de um contexto que torne claro aos alunos o uso comunicativo das estruturas.

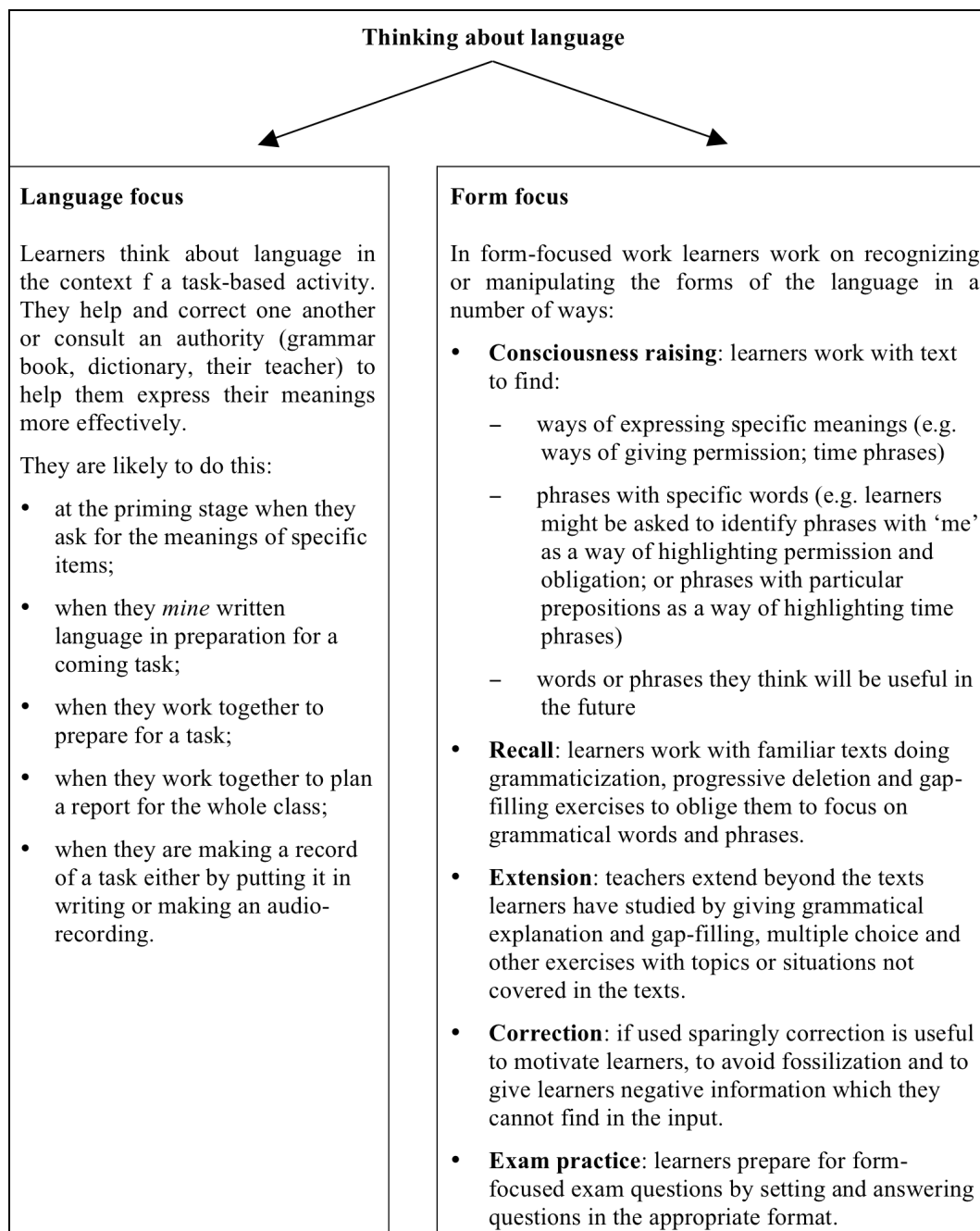
Parece-nos consensual, entre os autores, que, na aprendizagem de uma L2, as actividades de *foco na forma* não interferem no processamento do

sentido, mas que, pelo contrário, estão ao serviço deste. O importante, segundo Doughty e Williams (1998b), é dar atenção à forma numa tarefa comunicativa, em vez de partir de um objectivo comunicativo para abordar um conteúdo linguístico. Também para Long (1991) e Long e Robinson (op. cit) quer o ensino através do foco nas formas, quer através do foco no sentido são válidos, e devem complementar-se em vez de se excluírem. O ensino pelo foco na forma, no seu ponto de vista, mantém um equilíbrio entre os dois levando a que o professor e os alunos se centrem na forma quando necessário, num contexto comunicativo.

Com o ELBT, os alunos podem pensar na língua de duas formas (ver Figura 12, pág. 127). A primeira trata-se do foco na língua, em que os alunos reflectem na língua enquanto realizam uma actividade comunicativa, a tarefa. No foco na língua, eles podem usar um dicionário ou uma gramática, ou ainda partilhar ideias com outros alunos. Contudo, o mais importante deste foco na língua é que estão na base da preparação para uma actividade de sentido e que as decisões são tomadas pelos alunos, isto é, são estes que decidem o que focalizar e porquê.

A segunda trata-se do foco na forma. Os alunos reflectem sobre a língua sob a orientação do professor, normalmente no final da tarefa. O professor identifica itens relevantes de um texto ou de vários textos e procura estratégias para os tornar perceptíveis. Uma vez reunidos esses itens da língua, o professor pode então abordá-los de diferentes maneiras – explicação gramatical e demonstração ou exercícios de completamento de espaços, de frases. É igualmente útil, sobretudo em aulas de avaliação, aplicar testes no fim da tarefa ou de uma sequência de tarefas, baseados na língua e respectivas formas que os alunos focalizaram nestas tarefas.

Figura 12 - Comparação entre foco na língua e foco na forma



Fonte: Willis e Willis, op. cit.: 133

Síntese

Nas últimas décadas, houve várias investigações relacionadas com a aquisição de uma língua segunda. Decidimos, neste capítulo, apresentar um panorama selectivo daqueles estudos que tiveram influência no rumo que tomou tanto a pesquisa como a prática neste domínio.

Todas as teorias consideram a aquisição de uma língua segunda como um processo gradual. Se os alunos de língua usam estratégias, mecanismos cognitivos ou inatos, eles ainda têm de progredir na língua-alvo através de várias etapas de desenvolvimento. No entanto, autores como Vygotsky (op. cit.) defendem que a aprendizagem de línguas é um processo não linear, ou seja, o desenvolvimento da criança é um processo dialéctico complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma noutra, imbricamentos de factores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Embora as teorias estejam principalmente preocupadas com explicações sobre como as línguas são adquiridas, nenhuma pode oferecer uma explicação abrangente sobre todo o processo de aquisição de uma língua segunda. Cada teoria oferece uma visão diferente do complexo processo de aquisição de uma L2. Larsen-Freeman (1978) considera que não há uma única explicação que possa funcionar com todos os alunos, e cada aluno pode usar estratégias distintas para aprender uma segunda língua, dependendo de um número de variáveis diferentes como o input da língua-alvo a que está exposto, o seu estilo cognitivo, a sua motivação, etc. A combinação dessas características individuais pode garantir uma aprendizagem bem sucedida ou, pelo contrário, mal sucedida.

Neste capítulo, tivemos ainda a oportunidade de apresentar três formas de classificar as estratégias de aprendizagem de uma L2: Cohen (op. cit.) que, na sua classificação, faz uma distinção entre estratégias de aprendizagem e de uso da língua; Oxford (op. cit.) que propõe uma tipologia bastante detalhada, mas por vezes o seu modelo torna-se demasiado complexo; e, por fim, O'Malley e Chamot (op. cit.) que propõem uma tipologia mais sólida e baseada na psicologia cognitiva.

Como tivemos a oportunidade de verificar existe uma grande diversidade de estratégias de ensino de uma L2, que se reportam a diferentes métodos ou abordagens. Contudo, esta diversidade reflecte a própria complexidade da língua e a variedade de necessidades dos alunos. Focámos as suas falhas e os seus aspectos positivos. Abordámos mais profundamente as estratégias que consideramos serem as mais adequadas e capazes de obterem melhores resultados no processo ensino/aprendizagem de uma L2, como é o caso de Cabo Verde – o ELBT e o foco na forma.

Através do ELBT, os alunos partilham informações na língua-alvo com outros colegas, interagem recriando uma situação real, onde as convenções sociais do grupo intervêm na sua aprendizagem. As tarefas que executam estão sujeitas a negociações e reinterpretações de professores e de alunos, havendo por isso um trabalho conjunto na sala de aula. O professor pode actuar como um mediador, um facilitador, mas o papel central é do aluno, que constrói activamente o seu conhecimento da e sobre a língua. Há, pois, uma preocupação com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e com o foco na competência linguística contextualizada nos propósitos comunicativos da estrutura em causa, o que é sugerido pela abordagem foco na forma.

CAPÍTULO 3
DA GRAMÁTICA CIENTÍFICA À GRAMÁTICA
PEDAGÓGICA

Introdução

Neste capítulo, fazemos uma breve revisão histórica do papel da gramática no ensino das línguas ao longo dos tempos. Consideramos ser pertinente traçar este percurso do ensino das línguas para a compreensão do modo como as sociedades se foram organizando e revelando a necessidade de terem acesso à aprendizagem de línguas segundas e estrangeiras para comunicarem entre si. Neste sentido, o surgimento dos estudos linguísticos foi de extrema importância para o ensino das línguas, em geral, e da gramática, em particular.

Num mundo em mutação e que se encontra em processo de crescente globalização, torna-se necessário que cada sociedade se prepare para comungar das diferentes línguas e culturas que existem e com as quais, mais cedo ou mais tarde, entrará em contacto pelas mais diversas razões. Neste sentido, o ensino das línguas, sustentado em políticas emanadas dos órgãos de governo, tiveram de adaptar-se a esta realidade, por conseguinte conceitos como plurilingue e pluricultural estão cada vez mais presentes nas nossas sociedades e nas nossas escolas. Desenvolvemos, portanto, esta questão pela influência que esta mudança de contexto trouxe para o ensino das línguas.

Apresentamos, ainda, uma reflexão sobre a *gramática científica* e a *gramática pedagógica*, para que se compreenda a aplicabilidade dos modelos linguísticos ao ensino da língua. Entendemos que é impossível a aplicação directa das teorias linguísticas às descrições pedagógicas, uma vez que há divergência de objectivos entre elas. A gramática pedagógica pode e deve fazer uso de aquisições

de diferentes teorias. A mudança a ser implementada só deverá ser levada a cabo se for verificado o seu real interesse pedagógico.

3.1. A gramática e o ensino das línguas

As mudanças que se verificaram nos métodos de ensino de línguas, ao longo da história, reflectiram o reconhecimento de atender às necessidades dos alunos, como por exemplo, a necessidade de uma sólida competência oral como objectivo do estudo de línguas; reflectiram ainda as novas teorias sobre o estudo da natureza da linguagem e da natureza da aprendizagem das línguas, que geraram controvérsias que se prolongaram até aos nossos dias, buscando-se novas respostas nas teorias actuais.

Germain (1993) na descrição histórica que faz da evolução do ensino das línguas traça as linhas comuns das diferentes concepções. O ensino das línguas herda, para se fixar como quadro no século XVIII, o modelo construído para o ensino das línguas mortas, ou seja, o modelo gramática-tradução que se funde com uma vontade de formação do espírito.

Na Europa, durante a Idade Média, o latim possuía muito prestígio, sendo considerado a língua da igreja, dos negócios, das relações internacionais, das publicações filosóficas, literárias e científicas (Puren, 1988). No entanto, no final da Idade Média e começo da Renascença, as línguas vernáculas - o Francês, o Italiano, o Inglês, o Espanhol, o Alemão e o Holandês – tornaram-se cada vez mais importantes e o Latim passou a ser cada vez menos usado na oralidade. À medida que as diversas línguas nacionais suplantaram o Latim, como língua de comunicação, tornaram-se objecto de aprendizagem escolar. Contudo, o declínio do Latim deixou de herança o modelo do seu ensino para a utilização com as

línguas modernas durante os séculos XVII, XVIII e XIX. Esse modelo era baseado no estudo de regras gramaticais abstratas, listas de vocabulário e tradução. Os erros dos alunos eram seguidos de castigos severos, muitos até físicos. A oralidade era ignorada e o que era estudado não tinha relação nenhuma com a linguagem da comunicação real.

As crianças nos séculos XVI, XVII e XVIII, em Inglaterra, por exemplo, entravam primeiro para a «escola da gramática», onde tinham uma rigorosa introdução à gramática latina, que era ensinada com base nas regras gramaticais, declinações e conjugações, tradução e práticas de escrita a partir de fases modelo ou, por vezes, com recurso a textos bilingues e diálogos. Uma vez adquirida a proficiência básica, os alunos eram introduzidos a estudos avançados de gramática e de retórica (Richards e Rodgers, 2001).

Germain (op. cit.) faz referência sobretudo a Lock e a Comenius, no que diz respeito ao século XVII, pois se o século XVIII é a referência que permite a articulação entre gramática e língua e depois entre língua e ensino/aprendizagem, não nos podemos esquecer que foi devido ao facto de no século anterior a concepção geral das línguas ter sido completamente alterada. É, por um lado, esta mudança na direcção de uma nova concepção de língua que leva ao surgimento de uma gramática «geral». Por outro lado, é a prática desta gramática geral que vai levar a um questionamento e a uma modificação do ensino das línguas estrangeiras.

Face ao fracasso deste modelo de ensino de línguas estrangeiras seguido desde século XVII, Comenius elaborou o seu próprio método de ensino. Em 1638, publica a sua obra *Didáctica magna* onde trata de alguns princípios de didáctica das línguas; como o princípio da ordem natural, o sensualista e o do prazer em

aprender-se línguas através de jogos e sem castigos corporais, muito comuns naquela altura. Comenius é considerado por muitos como o fundador da didáctica das línguas enquanto disciplina científica autónoma (Germain, op. cit.). Como referimos anteriormente, o status do Latim modifica-se a partir da Renascença. O Latim era ensinado na língua dos alunos e as lições eram constituídas por frases isoladas, na língua materna, escolhidas em função do conteúdo gramatical a ser ensinado e memorizado pelos alunos.

Com base no racionalismo francês e em princípios aperfeiçoados por Descartes (*Discurso do Método*), observam-se, também neste século, tentativas de elaboração da gramática filosófica, partindo do princípio de que a língua é a expressão do pensamento e de que o pensamento é governado pelas mesmas leis em todos os seres humanos, logo se concluir que a língua deveria reflectir essas mesmas leis, sendo possível, pois, a elaboração de uma gramática geral, comum a todas as línguas. A este período da história da Linguística, Chomsky (1969) denomina de «*linguística cartesiana*».

A publicação da *Gramática de Port-Royal*, em 1660, foi o auge da orientação lógica nos estudos gramaticais da época. Nesta gramática, explicita-se a noção de signo como meio, através do qual os homens expressam os seus pensamentos. Na relação pensamento/linguagem, os gramáticos de Port-Royal – Arnauld e Lancelot – elaboraram teorias, que definiam que essa relação se verificava por princípios gerais, que se estenderiam a todas as línguas. Assim, os autores (1992) afirmam que, através das operações do espírito, o homem concebia, julgava e raciocinava. Tais operações serviam para o aspecto interno da linguagem e, a partir delas, os homens faziam uso da fala, ou seja, do aspecto externo da linguagem, para expressar o resultado daquelas operações.

No século XVIII, as línguas «modernas» (por oposição ao Latim) começaram a fazer parte do curriculum nas escolas europeias, no entanto no seu ensino era usado o método que conheciam e que era o mesmo aplicado no ensino do Latim. Os manuais consistiam em regras abstractas de gramática, listas de vocabulário e frases para traduzir. O objectivo não era falar uma língua estrangeira e a prática oral limitava-se à reprodução das frases que os alunos traduziam. A aprendizagem das línguas, nesta altura, não era feita com a finalidade de comunicar; as frases ilustravam apenas as regras gramaticais (Richards e Rodgers, op. cit.).

No século XIX, continua a abordagem baseada no estudo do Latim para o ensino das línguas estrangeiras modernas na escola. Um manual deste período organizava-se em lições em torno de conteúdos gramaticais. A exposição de cada item gramatical era completada com frases simples que ilustravam as respectivas regras. Estes manuais eram elaborados essencialmente para transmitir regras de morfologia e sintaxe e proporcionar a sua memorização. Os exercícios gramaticais, produzidos aleatoriamente, representavam um mero apêndice de regras. Um exemplo de frases ensinadas nesta época demonstra esse carácter aleatório em que eram codificadas as regras ensinadas: «*The house is beautiful*», «*The door is black*» (Titone, 1968 *apud* Richards e Rodgers, op. cit.: 5). Segundo Roulet (1980), teoria, descrição e ensino de línguas constituíam um todo, até ao início do século XX, de tal modo que os compêndios gramaticais eram, simultaneamente, material didáctico e compilações de descrições linguísticas dos mais variados tipos.

Esta abordagem, como já tivemos a oportunidade de explanar, tornou-se conhecida como *Método da Gramática e Tradução* e dominou o ensino das línguas estrangeiras até meados do século XX. Este método de ensino de línguas

resultou para os alunos num ensino monótono, que se traduzia na memorização de listas de vocabulário e de regras gramaticais, a acrescentar o facto de lhes serem exigidas traduções perfeitas de textos literários.

No entanto, na segunda metade do século XIX, iniciou-se um movimento de contestação a esta forma de ensinar as línguas, em alguns países europeus, o caso da Inglaterra, da França e da Alemanha, designado *Movimento da Reforma*, que propôs novas abordagens para ensinar a língua e que despertou grandes controvérsias (Richards e Rodgers, op. cit.). Com o aumento da circulação de pessoas na Europa e das oportunidades de comunicação entre os europeus, gerou-se uma necessidade de se ser competente em línguas estrangeiras, sobretudo ao nível oral. Muitos factores contribuíram para o enfraquecimento do método da Gramática-Tradução. Entre eles, as crescentes necessidades de comunicação entre os países europeus, que despoletou uma necessidade de ensino da comunicação oral. Surgiram várias propostas, embora não tenham tido grande impacto. Em França, Claude Marcel propôs um método baseado na aprendizagem da língua pela criança, enfatizando que a aprendizagem da leitura deveria vir antes das outras habilidades e considerando que se deveria colocar o ensino de línguas dentro de uma estrutura educacional mais ampla. Ainda em França, François Gouin apresentou uma proposta em que a língua era apresentada em situações contextualizadas, utilizando técnicas metodológicas que mais tarde foram incorporadas no *Situational Language Teaching*. Em Inglaterra, Thomas Prendergast, também observando crianças, propôs um método em que fossem ensinadas primeiramente as estruturas mais usadas, frases fixas, para falar. No entanto, estas propostas apresentadas por Marcel, Gouin e Prendergast desenvolveram-se num contexto fora dos círculos ligados à área da educação, o que levou a que estas novas ideias não tivessem tido repercussão suficiente para se expandirem e serem implementadas (Richards e Rodgers, op. cit.).

O período de transição entre os séculos XIX e XX é seguramente um marco importante no ensino de línguas, pois as investigações na área da fonética e a elevação da linguística ao status de ciência começaram a proporcionar dados para a fundamentação teórica de que investigadores e professores de língua estrangeira necessitavam para o desenvolvimento de um método mais eficaz no ensino de línguas. Académicos como Wilhelm Viëter, na Alemanha, Paul Passy, em França, e Henry Sweet, considerado o pai da linguística aplicada, em Inglaterra, criaram a *International Phonetic Association* (IPA), que defendia:

- (i) o estudo da linguagem oral;
- (ii) o exercício fonético a fim de estabelecer bons hábitos de pronúncia;
- (iii) o uso de textos e diálogos como a base de trabalho;
- (iv) o ensino indutivo da gramática;
- (v) o ensino de novos significados sem recorrer à língua materna do aluno.

Estes reformistas partilhavam várias crenças sobre os princípios nos quais uma nova abordagem para o ensino das línguas se deve basear. No geral, eles acreditavam que (Richards e Rodgers, op. cit.: 10):

- (i) a língua falada tem primazia para o ensino;
- (ii) a fonética precisa ser integrada ao processo;
- (iii) os alunos devem ouvir a língua antes de ler a língua;
- (iv) as palavras devem ser ensinadas em frases e as frases em um contexto;
- (v) a gramática deve ser trabalhada somente depois de usada no contexto pelo aluno;

(vi) a tradução deve ser evitada.

Em suma, num momento em que os interesses dos professores de línguas e dos linguistas coincidiram, este novo movimento preconizava um ensino com a tónica na competência oral, por isso enfatizava-se a língua oral e os hábitos de pronúncia. A gramática não era prioritária, deveria surgir de maneira indutiva. Os procedimentos na sala de aula visavam o encorajamento do uso directo da língua estrangeira mais do que focalizar sobre a explicação de regras gramaticais. Julgava-se que os alunos seriam capazes de induzir as regras através desta forma de ensinar. O manual nem devia ser usado nos níveis iniciais de aprendizagem. Iniciava-se dando atenção à pronúncia, a partir de palavras conhecidas ensinava-se vocabulário novo.

Destes princípios saiu o *Método Directo*, que foi usado com sucesso em algumas escolas de línguas privadas, que recorriam a professores nativos, mas o mesmo não se verificou nas escolas públicas, devido à falta de professores nativos ou de professores que dominassem a língua como se fossem nativos. Com as subsequentes críticas, este método entrou em declínio e procurou-se fazer algumas alterações, recorrendo novamente a uma focalização na gramática. Reintroduziu-se, assim, actividades gramaticais no ensino da língua, verificando-se um regresso ao *Método da Gramática e Tradução*.

Em 1923, um estudo iniciado nos EUA, chamado *Coleman Report*, demonstrou que adquirir só padrões de conversação era impossível pelo pouco tempo de aulas de línguas nas escolas e pela limitação dos professores no domínio da língua oral. Deste modo, o desenvolvimento da habilidade oral não era possível de ser alcançado nas escolas. Demonstrou ainda que a melhor opção para o ensino de línguas estrangeiras era a que dava ênfase à leitura, feita de forma estruturada e

por meio de pequenos textos. Esta abordagem dominou o ensino de línguas estrangeiras nos EUA até a Segunda Guerra Mundial.

Na Europa, Henry Sweet e outros linguistas aplicados desenvolveram alguns princípios metodológicos, sistematizando, entre 1930 e 40, as ideias propostas anos antes pelo Movimento da Reforma e assim estabelecendo as bases do que viria a ser a abordagem do ensino do Inglês como língua estrangeira. Os subsequentes desenvolvimentos deram origem ao *Audiolingualism*, nos Estados Unidos, e ao *Situation Language Teaching*, em Inglaterra.

Assim, o Método Directo pode ser considerado o primeiro método de ensino de línguas estrangeiras que despertou a atenção de professores e de especialistas do ensino das línguas, inaugurando a chamada *Era dos Métodos* (Richards e Rogers, op. cit.). Referimos ser o primeiro método exclusivo das LEs, uma vez que o método da gramática-tradução era aplicado não só à LE como também à LM.

Durante a segunda metade do século XX, a gramática teve uma tendência para perder relevância nas prioridades dos estudos sobre o ensino de línguas, resultante da coincidência de dois fenómenos: em primeiro lugar, pela constatação da falta de adequação das propostas da gramática tradicional, primeiro, e das adaptações escolares das teorias estruturalistas e generativo-transformacionais, em seguida, às necessidades funcionais da formação linguística dos alunos no ensino das L1 (Tuson, 1980); em segundo lugar, pelo desenvolvimento de metodologias de ensino de L2, baseadas em concepções da aquisição das línguas (behaviorismo e psicolinguística inatista de raiz chomskiana), que viam qualquer tipo de reflexão sobre a linguagem e o seu uso como uma prática contraproducente para a aprendizagem (Dulay, Burt, Krashen, 1982; Richards e Rogers, op. cit.); e, mais

tarde, pelos programas organizados em torno dos aspectos semânticos e pragmáticos que entram em jogo na actividade comunicativa (métodos nocionais-funcionais para a língua estrangeira, por exemplo) (Wilkins, 1972; Van Ek e Alexander, 1980; Yalden, 1983) e pelos organizados a partir das características das tarefas e dos processos para os levar a cabo (Johnson, 1984; Littlewood, 1984; Breen, 1990). Como refere Martínez González (1999: 78):

Uma análise dos métodos de ensino de línguas mais importante da segunda metade do século XX mostra como aos poucos a gramática foi sendo relegada para segundo plano. A língua falada continuava a ser mais importante do que a língua escrita e a gramática, tendo perdido o seu carácter de matéria docente, tinha-se tornado um simples auxiliar do processo de ensino/aprendizagem, útil para facilitar certos desenvolvimentos do mesmo.

Há um aumento do interesse pelos aspectos sociais da linguagem, com uma preocupação com o discurso e o uso efectivo da língua para comunicar e não apenas com o código linguístico. A língua nesta perspectiva é encarada como uma actividade destinada à realização de interacções sociais. Inicia-se, então, uma convergência das teorias linguísticas, pragmáticas, sociológicas, etnográficas, com vista a um ensino de línguas de âmbito comunicativo.

A nova situação provocou, por vezes, algumas discussões simplistas entre os chamados métodos gramaticais, que se associavam às propostas tradicionais, e os métodos comunicativos, aos que se concedia o mérito de romperem com critérios e práticas didácticas obsoletas. Os primeiros defendiam a memorização exaustiva de regras e excepções gramaticais, a mecanização de actos verbais e a automatização de estruturas linguísticas; os segundos, por sua vez,

defendiam a aquisição de uma competência comunicativa percebida como a capacidade de realizar actos de linguagem adequados aos diversos contextos socioculturais e discursivos (Canale e Swain, 1980). Todavia, à semelhança do que se verificou com o método audiovisual, a gramática, a apresentação dos conteúdos gramaticais, foi relegada para segundo plano e à margem dos trabalhos sobre metodologia (Martínez González, op. cit.).

No entanto, ultrapassado o entusiasmo inicial da abordagem comunicativa, os olhares tornam-se mais críticos (Swain, 1985). As questões voltaram-se mais para a formação de professores, materiais de ensino e de avaliação, para a explicação do processo ensino/aprendizagem de línguas. O ensino de línguas não se reduz ao ensino da gramática, mas também já não o exclui, propondo-se aos alunos a construção de um saber na língua, ou seja, não apenas de um saber, mas de um saber fazer. Por conseguinte, o ensino da língua não afasta o recurso a um saber gramatical ou linguístico. Os conhecimentos linguísticos explícitos e implícitos que o professor possui e transmite e os materiais didácticos que utiliza constituem uma verdadeira gramática pedagógica que ajudará os alunos na construção da sua gramática da aprendizagem.

Neste sentido, o professor não se baseará na gramática em termos científicos, mas criará condições para os alunos, primeiro, aprenderem a comunicar em situações reais, segundo, reflectirem e discutirem sobre os itens gramaticais indispensáveis à realização dessas situações de comunicação. Assim, o professor pode recorrer a uma descrição gramatical que corresponda o mais possível à intuição gramatical que o aluno já adquiriu na sua língua materna e que se prepara para adquirir na língua-alvo.

O que se propõe é que o aluno adquira uma competência comunicativa na

língua-alvo, integrando uma competência linguística, pois concebe-se a língua em termos de desempenho e de comportamentos adequados, no âmbito de uma interacção entre indivíduos com uma finalidade social, em que língua e cultura são indissociáveis.

A vigência das propostas behavioristas e inatistas foi posta em causa pela formulação de outras teorias acerca da aquisição e do desenvolvimento do conhecimento linguístico (o neoconstrutivismo, o connexionismo, a teoria sociocultural) que constituem a base de trabalhos que, de perspectivas diversas, põem em relevo o papel da consciência nos processos de aprendizagem de línguas estrangeiras (Bialystok, 1991; Schmidt, 1990; Swain, 1996; Ellis, 1990; Van Patten e Cadierno, 1993; Daughy e Williams, 1998; Dabène, 1992; entre muitos outros) e nos processos do uso das línguas, em geral. A actividade reflexiva sobre as línguas e o seu uso (a actividade metalinguística) e a explicitação dos conhecimentos implícitos – de um modo especial nas L1 – voltaram a ser considerados como factores centrais na formação linguística dos alunos. Isto porque ao investir-se predominantemente na capacidade de comunicar numa língua, como objectivo principal, esquece-se o facto de que «*As the learner grows older he is increasingly able to handle abstract concepts explicitly, while he may lose His skill in perceptual and articulatory functions*» (Ingram, 1976: 288). Logo, tendo em conta esta dimensão cognitiva da aprendizagem, é desejável que se estimulem o desenvolvimento de outras competências na aula de língua como, por exemplo, a competência analítica. Pois «*A real transcendência que possui o domínio instrumental da língua não deve levar-nos a descuidar o ensino da sua estrutura, organização e funcionamento*» (Gutiérrez Ordoñez, 1999: 125).

Este novo foco na actividade metalinguística como algo inerente aos usos em contextos diversos e com objectivos diversos deu lugar, tanto para as L1 como

para as L2, a propostas que preconizavam que a atenção à reflexão gramatical se tratava de algo subordinado aos usos. Estas actividades metalinguísticas são efectuadas conscientemente pelo sujeito, exigem habilidades de reflexão e autocontrolo, por exemplo, corrigir a sintaxe de uma frase ou texto, e permitem que os alunos descubram as regras da gramática.

Neste sentido, Azevedo (1999) refere que:

O que realmente importa é que ela [a gramática] seja objecto de reflexão dinâmica, isto é, que a reflexão sirva um melhor uso (“melhor”, no sentido de ‘mais adequado’) por parte dos alunos e não se limite à exibição teórica de conhecimentos que depois não corresponde a uma aplicação funcional.

Esta capacidade dos alunos reflectirem sobre a língua, de verbalizarem essa reflexão e de fazerem uso da língua, tendo em conta o conhecimento que possuem sobre as regras da mesma, designa-se por consciência linguística (Alegre, 2000; Ançã e Alegre, 2003; Ançã, 2008).

O movimento *British Language Awareness*, que originou esta designação, surgiu, em 1980, no Reino Unido, ligado a Hawkins, como forma de combater a iliteracia em Inglês e os maus resultados em línguas estrangeiras (Hawkins, 1999; James e Garrett, 1991) e tornar os alunos mais conscientes «*of the value of language as part of human life*» (James e Garrett, op. cit.: 4). A *Language Awareness* era vista como um campo de trabalho sólido, pensado para gerar uma mudança na forma das pessoas encararem a língua, para possibilitar uma reflexão sobre a língua através da própria língua e para diminuir o calão (Donmall, 1997). No entanto, anteriormente, já Jakobson (1963) se tinha referido à função metalinguística como sendo o uso da linguagem para falar da própria

linguagem, embora o entendimento de competência metalinguística não incluísse nenhuma dimensão cognitiva. Hawkins (1996) foi um dos primeiros a propor o desenvolvimento da consciência linguística através de uma ligação mais próxima entre língua materna e língua não materna. Ele tinha uma visão ampla do conceito *Language Awareness*, não se aplicava apenas ao sistema linguístico, mas também à função sociocultural da língua (van Essen, 1997).

As questões em torno do papel dos processos conscientes e inconscientes na aprendizagem de uma língua segunda são também fulcrais para as de aquisição de uma língua segunda. O interesse recente nestas questões torna-se evidente pela proliferação de termos como «*focus on form*» vs «*focus on formS*» (Long, 1988), «*input enhancement*» (Sharwood Smith, 1991, 1993), «*input processing*» (VanPatten e Cadierno, 1993), «*language awareness*» (James e Garrett, 1991), «*consciousness raising*» (Rutherford, 1995).

Então, dentre estas questões acerca da consciência linguística, surge o estudo de Rutherford (op. cit.), no âmbito do ensino da gramática de uma língua segunda. Rutherford utiliza o termo «*grammatical consciousness-raising*» que define como «*the drawing of the learner's attention to features of the target language.*» (op. cit.: 189). Ele rejeita a visão da aprendizagem da língua como uma acumulação de conteúdos linguísticos, em que a aprendizagem do último conferiria um domínio total da língua. Por oposição, defende que a sequência dos aspectos da língua bem como o ritmo a que são aprendidos são definidos pelo aluno e não pelo currículo ou pelos manuais e são baseados em princípios universais. Por isso, a função da «*grammar consciousness-raising*» é destacar determinados tópicos gramaticais para o aluno desenvolver o seu conhecimento dos mesmos, inseri-los no sistema da L2 e, então, adquiri-los. Rutherford considera ainda que os alunos já possuem um largo conhecimento linguístico de

tipo específico ou universal, mas só quando são expostos a informação da nova língua é que a aprendizagem realmente acontece – «*an interaction of the universal with the specific*» (op. cit.: 14). Neste sentido, vê a «*grammar consciousness-raising*» como «*the illumination of the learner's path from the known to the unknown*» (op. cit.: 21).

James e Garrett (op. cit.), mais tarde, tomando como ponto de partida o trabalho de Hawkins, procuraram caracterizar esta consciência através de cinco parâmetros essenciais:

- o cognitivo, que se prende com o conhecimento da(s) língua(s) e a reflexão sobre a(s) mesma(s);
- o afectivo, que tem em conta as atitudes dos aprendentes face à(s) língua(s);
- o social, que se relaciona com o uso da(s) língua(s) em sociedades;
- o poder, que se refere ao uso da(s) língua(s) como um instrumento de manipulação;
- o desempenho, que analisa se o conhecimento sobre a língua melhora o desempenho ou o domínio da língua pelos aprendentes.

Para Ançã e Amaral (2007: 13), retomando Ançã e Alegre (2003), no domínio cognitivo, a consciência linguística «*pode assumir o papel de transformação do conhecimento implícito em conhecimento explícito*».

Schmidt (1994) chama a atenção para o facto de haver uma certa confusão em torno do termo consciência e defende que é necessário clarificar os conceitos que estão subjacentes ao seu uso. Por exemplo, o autor (op. cit.) distingue quatro tipos de consciência:

- *a consciência como intenção*: há um claro contraste entre aprendizagem intencional e aprendizagem não intencional; esta última refere-se à aprendizagem inconsciente, aquela em que a aprendizagem é realizada sem uma intenção evidente;
- *a consciência como atenção*: tem uma função central na aprendizagem; a «aprendizagem com atenção» ocorre quando o aluno coloca o seu foco de atenção em determinado conteúdo; esta aprendizagem pode variar de acordo com o grau de atenção;
- *a consciência como conhecimento*: chama a atenção para a questão do conhecimento implícito e explícito que devem ser um contínuo e não conceitos opostos. No entanto, segundo o autor, a aprendizagem implícita e explícita e o conhecimento implícito e explícito embora estejam relacionados, são conceitos distintos; o primeiro binómio refere-se aos processos de aprendizagem, já o segundo aos produtos finais da aprendizagem (ou ao próprio conhecimento que é inato e não aprendido de todo).
- *a consciência como controlo*: o controlo, ao contrário da atenção, acentua o processo de produção (output), especialmente a questão da fluência, em vez de enfatizar o input, que, por sua vez, está relacionado com o segundo tipo; o autor propõe que a performance espontânea e fluente da língua seja considerada inconsciente, pois não se apoia no conhecimento explícito nem no recurso consciente a conhecimentos adquiridos anteriormente.

Segundo van Lier (1994), a questão da consciência no processo educativo é normalmente discutido numa perspectiva intrapessoal dos processos cognitivo e

emocional como a atenção na forma, a aprendizagem explícita de regras, ou o conhecimento metalinguístico. A esta perspectiva o autor junta outra, a interpessoal, que defende que a consciência é importante para o trabalho tanto de professores como de alunos, no sentido orgânico da organização, do controlo e da avaliação da experiência. Pela participação consciente em processos interpessoais, o aluno adequa níveis de atenção e de investimento de energia aos seus interesses, e dirige esta atenção e energia para o que considera mais benéfico para a sua aprendizagem. A consciência neste sentido é uma relação orgânica aberta para e com o mundo, que é necessária para o desenvolvimento de auto-regulação e autenticidade, um dos principais objectivos da educação numa sociedade democrática.

A fim de definir o papel da consciência na aprendizagem de línguas, van Lier baseia-se em autores como Vygotsky e Csikszentmihalyi. Num primeiro momento, van Lier, fazendo alusão à perspectiva de Vygotsky, refere que para este a consciência constitui o nível mais elevado da actividade mental. A ênfase é colocada no papel organizacional e na origem social da consciência. Van Lier considera que a consciência no sentido dinâmico e orgânico de Vygotsky tem um papel fundamental na aprendizagem de línguas. Nesta perspectiva, os processos intelectuais e emocionais são responsáveis pela organização da aprendizagem. A consciência, assim definida, tem várias implicações práticas para o professor na sala de aula:

- É importante encontrar a interacção social apropriada que possibilite a ocorrência da aprendizagem;
- É importante educar-se os alunos para tomarem as suas próprias decisões, e para fazer isto deve-se assegurar que eles sabem o que

estão a fazer. Consequentemente, serão capazes de regular a sua própria aprendizagem da língua.

Para definir o papel da consciência, van Lier (op. cit.) recorre ainda à teoria de Csikszentmihalyi, para quem a consciência significa organização, controlo e avaliação da experiência. Só desta forma a aprendizagem do ser humano – demorada e complexa – é possível realizar-se, estando o indivíduo consciente dos seus actos.

Em suma, van Lier (op. cit: 72) define «*three practical implications of consciousness (and consciousness-raising) (...) They might be summarized in the following three terms: social interaction, natural learning processes, and self-regulation*».

A consciência linguística refere-se, então, mais à capacidade individual para compreender a natureza da língua do que à capacidade para a usar enquanto instrumento de comunicação. A língua para além de ser um veículo de comunicação é também um objecto para manipular de forma consciente (Flórez-Romero, Torrado-Pacheco e Mesa, 2006).

O objectivo central do ensino de língua é desenvolver a competência linguístico-discursiva dos alunos, além de promover também a sua competência metalinguística, a qual não se restringe ao conhecimento reflectido, explícito e sistematizado sobre as entidades e regras formais do sistema linguístico, deve ser alargado de forma a acrescentar conhecimentos de natureza metapragmática e metatextual (Gombert, 1990). O trabalho ao nível da componente semântica da língua permite uma ligação permanente entre gramática e discurso e abre perspectivas interessantes ao nível da superação da dicotomia estrutura vs uso.

Os aspectos positivos inegáveis desta proposta, que superava a dicotomia anterior entre uso e reflexão gramatical, conjugaram-se, no entanto, com os limites evidentes que constituíam o tratamento atomizado dos fenómenos linguísticos (Zayas, 1996; Ferrer e Zayas, 1998; Rodríguez e Zayas, 2004) e, com ele, a falta de uma perspectiva gramatical global e a falta de uma verdadeira renovação na concepção tanto dos constructos gramaticais, objecto de ensino/aprendizagem, como dos procedimentos para o seu tratamento nas aulas.

As profundas mudanças operadas, nas últimas décadas do século XX, nas diferentes perspectivas que foram surgindo na abordagem do fenómeno linguístico, procurou acompanhar as próprias mudanças do contexto de ensino. Actualmente, a gramática já não se subordina da mesma forma a critérios de normatividade pedagógica, mas prende-se directamente com a descrição do modo como qualquer língua funciona. O espaço da gramática normativa foi sendo preenchido por uma reflexão sobre a língua como instrumento activo que o homem utiliza a cada instante. Actualmente, a análise do texto e o abandono do exclusivismo da frase vai sendo, cada vez mais, uma realidade. Não nos podemos nunca esquecer que *«a língua é, antes de mais, um instrumento de que o homem dispõe sempre que o desejar, e que lhe assegura a comunicação, exprimindo assim o seu pensamento, quer sob a forma oral, quer sob o registo escrito»* (Luís, 1999: 142). Portanto, a gramática deve acompanhar este aspecto da língua, que mais não é do que a sua própria existência no momento em que é produzida por qualquer falante.

Hoje, o que se propõe é que o aluno desenvolva a sua competência comunicativa, numa determinada língua, em consonância com a competência linguística, pois a língua é concebida em termos de desempenho e comportamento adequados, exercitados em actividades diversas com um propósito social nas

quais língua e cultura são indissociáveis. A preocupação básica no ensino de língua é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática da sua língua, mas torná-lo competente linguisticamente falando, isto é, dar-lhe condições de desenvolver a capacidade de reflectir criticamente sobre o mundo do qual faz parte e, principalmente, sobre a utilização da língua como instrumento de interacção social. Portanto, os professores precisam lançar mão de uma gramática reflexiva, isto é, de uma gramática que ajude o aluno a usar a língua com mais eficácia e adequação do que apenas aulas de gramática teórica (enquanto pura aprendizagem de categorias e tipos de unidades em diferentes níveis e a metalinguagem de análise dos mesmos). O ensino fragmentado da gramática, ou seja, um ensino da regra pela regra, não proporciona aos alunos condições de desenvolverem a sua capacidade linguística e se tornarem competentes na língua-alvo. Para obter efeito, a gramática precisa estar contextualizada, possuir significado para os alunos; caso contrário, ela torna-se ineficiente, pois o aluno não consegue aplicar o seu conhecimento gramatical em discursos próprios. Neste sentido, é fundamental o papel do professor, na medida em que é este que terá o conhecimento para saber em que momento se deve pôr a tónica no significado e em que momento deve fazer apelo ao estudo da forma – o foco na gramática – para que os alunos atinjam o melhor desempenho possível na língua-alvo. Actualmente, espera-se que os alunos usem a língua de acordo com o contexto social e cultural e não apenas com a correcção gramatical devida. Assim sendo, o professor deve trazer para a sala de aula situações que se aproximem o mais possível do real e que exijam um desempenho dos alunos direccionado para o contexto em que estão integrados.

No caso do Português, são vários os textos que discutem teoricamente o papel da gramática no ensino da língua, dentre o quais: Torres (1986, 1987), Castro e Sousa (1987), Franco (1989), Vilela (1993), Delgado-Martins e Duarte

(1993), Duarte (1992, 1993, 1997, 1998), Castro (1997, 1997a, 1998, 2000a, 2003a), Assunção (1998), Ançã (1999b, 1999c), Azevedo (1999), Brito (1999), Monteiro (1999), Lopes (2000), Costa (2002), Mateus (2003), Tavares (2007).

3.2. Mudanças de contexto no ensino

No caso dos objectivos do Conselho da Europa, estes são na década de 90 a continuação dos definidos na década de 60. Estes últimos davam particular ênfase à cooperação entre os profissionais ligados ao ensino das línguas – professores, supervisores da praxis linguística, investigadores, autores de materiais de ensino/aprendizagem, assim como a cooperação entre os profissionais ligados ao ensino da Linguística Aplicada nas Instituições de Ensino Superior. Estes objectivos foram-se alargando e uma atenção especial começou a ser prestada à comunicação interpessoal e intercultural, o que levou à especificação de objectivos de comunicação no ensino das línguas, ao desenvolvimento de currículos comuns a nível dos Estados Membros e a programas e redes de cooperação e investigação.

Os princípios do Conselho da Europa são reveladores da convicção de que a aprendizagem das línguas é não só uma «*necessidade*» mas «*um direito*» de todos os cidadãos europeus. Essa aprendizagem visa a aquisição dos códigos linguísticos, atitudes e «*skills*» necessários à comunicação em situações reais da vida. Esta aquisição nunca deverá ser vista como pontual, efectuada algures no tempo escolar ou extra-escolar, mas sim como algo que deverá acontecer ao longo da vida, para se poder dar resposta às necessidades do mundo, da sociedade, do sector empresarial em mudança. Todo o ensino deverá, assim, centrar-se nas exigências do mercado e nos interesses e necessidades dos alunos, com recurso a

métodos e materiais adequados ao mundo do trabalho e sociedade em geral no contexto europeu e de quem nele deseje incluir-se ou vir a incluir-se.

É uma abordagem democrática do ensino das línguas que tem levado o Conselho da Europa a especificar objectivos realísticos a alcançar por todos aqueles que desejam integrar-se, de pleno direito e dever, no contexto europeu e nas directivas para o sector das línguas. «*Threshold Level 1990*» (Van EK e Trim, 1991) e um nível inferior «*Waystage 1990*» (Van EK e Trim, 1991) representam hoje o Nível 2 e 1, respectivamente, de uma série de níveis de competência linguística definidos pela Associação de Avaliadores na Europa (ALTE). No caso do português, podemos mencionar o «*Português Fundamental*» (INIC e CLUL, 1984) e o «*Nível Limiar*» (Casteleiro, Meira e Pascoal, 1988).

Se se conhece o *Outro* a nível da língua e da cultura, o diálogo é mais fácil e com ele vêm perspectivas de entendimento a nível da cooperação e desenvolvimento social e, consequentemente, das políticas de emprego.

No passado, uma grande parte, senão a maioria, das pessoas passava toda a vida num só sistema cultural, sem ter qualquer tipo de contacto com outras culturas. Com o passar dos tempos, devido às tecnologias, as distâncias tornaram-se relativas e o homem passou a interagir com outras culturas que não a sua. Com os fenómenos migratórios surgiu um novo conceito, o da aculturação, que já Redfield, Linton e Herskovits (1936, *apud* Neto, 2003: 43) definiam «*como sendo o conjunto de mudanças culturais em resultado de contactos contínuos e directos entre dois grupos culturais independentes*». No entanto, cada pessoa participa nesta aculturação de uma forma individual, ou seja, a forma como cada uma participa nas mudanças colectivas em acção no grupo é diferente. Os indivíduos de diferentes grupos culturais contactam uns com os outros num amplo leque de

contextos, estando este contacto dependente do próprio nível de heterogeneidade de uma determinada sociedade. Esta interacção intercultural refere-se, por um lado, a situações de contacto entre pessoas cultural e etnicamente diferentes no seio de uma mesma sociedade, por outro lado, a relações entre pessoas de sociedades diferentes. Portanto, levanta-se a necessidade de haver uma constante redefinição da relação social entre as diferentes identidades de modo a que haja um encontro simétrico entre elas. O indivíduo deve, pois, procurar sempre adaptar-se a uma situação multicultural, visto que «(...) *há uma ampla evidência de que a identidade cultural pode mudar*» (Neto, 2003: 57).

Esta situação coincide com dois fenómenos que afectam profundamente a planificação da formação linguística dos alunos no mundo ocidental:

a) A presença precoce de duas ou mais línguas nos programas curriculares do ensino obrigatório, como resultado de uma mudança nas concepções sociais acerca do conhecimento e a aprendizagem de línguas, devido ao fenómeno da globalização. Desde a década de 90 que os objectivos do Conselho da Europa estão centrados na promoção da comunicação interpessoal e intercultural entre os povos, não descurando, no entanto, que a aprendizagem de línguas deve também incidir na aquisição dos códigos linguísticos. O grande interesse demonstrado pelo Conselho da Europa na promoção da aprendizagem de línguas revelou-se já, em 1989, com o lançamento do projecto *Language Learning for European Citizenship* (Council of Europe, 1998), no qual se englobam como sectores prioritários a) a introdução precoce do ensino das Línguas Estrangeiras, para além b) da aprendizagem das Línguas a nível do ensino profissionalizante, c) do ensino superior tecnológico e d) da educação de adultos, revela bem esse sentido democrático atribuído à aprendizagem das Línguas, para um diálogo inter pares a nível europeu, que longe de promover a separação entre povos e raças irá,

certamente, reforçar os elos de cooperação entre eles, numa perspectiva de multiculturalismo e multilinguismo. Como afirma Vez (2009) :

- *Multilingual education for majority language students is effective in promoting functional proficiency in a second, and even third or fourth, language at no cost to the participating students' mother language development or academic achievement.*

There is often a positive correlation between amount of exposure to the additional languages in multilingual programs and level of plurilingual proficiency, but not always.

- *Multilingual programs that provide appropriate and continuous instruction can be effective with younger or older students; in other words, advanced levels of functional plurilingual proficiency can be acquired by students who begin multilingual education in the primary grades and by those who begin in higher grades.*

(...)

- *Pedagogy and, in particular, the way the additional languages are used and taught is important. More specifically, it appears that plurilingual acquisition is enhanced when students are given extended opportunities to use the language interactively. It also appears that while functional use of the target languages is generally effective at promoting plurilingual competences, instructional strategies that systematically raise awareness of and create opportunities for students to learn specific linguistic forms*

that serve their communicative needs and goals can extend the learning of new languages.

Posteriormente, o Conselho da Europa (1998), na *Recommandation n° R (98) 6* do *Comité des Ministres aux Etats Membres concernant les langues vivantes*, recomendava os países europeus a «*Promouvoir le plurilinguisme à grande échelle (...) en encourageant tous les européens à atteindre un certain niveau de compétence communicative dans plusieurs langues*». Como forma de promover o plurilinguismo, o Conselho aconselhava ainda o ensino precoce de línguas e para o efeito os países deveriam «*Faire en sorte que, dès le début de la scolarisation, chaque élève soit sensibilisé à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe*». Uns anos depois, Beacco e Byram (2003: 78), no *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, também consideravam que para promover o plurilinguismo se deveria

(...) introduire des formes d'éveil aux langues dans les enseignements premiers, en même temps que la découverte du système graphique de la langue nationale ou première et en même temps que l'initiation à la réflexion sur la langue. On peut utiliser cette éducation au plurilinguisme comme motivation à l'apprentissage des langues et au développement de sa propre compétence plurilingue.

No entanto, mesmo antes deste período, já se observava um ensino precoce de línguas estrangeiras na Europa, com vista a uma sensibilização dos alunos para as várias línguas, é uma tradição em jardins-de-infância, escolas e colégios privados e tem sido objecto de experiências no ensino público em vários países europeus desde os anos 70/80. Mais tarde, com o *Quadro Europeu Comum*

de *Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, op. cit.) assume-se, pois, a edificação de uma Europa plurilingue e pluricultural onde a intercompreensão é o alicerce da comunicação. Considera-se que a aprendizagem precoce das línguas ajuda os alunos a desenvolverem atitudes positivas relativamente a outras culturas e línguas, criando também as bases para a aprendizagem de línguas numa fase posterior da vida. A própria Comissão Europeia nas suas directrizes sobre a aprendizagem precoce de línguas refere quatro efeitos positivos a longo prazo desta aprendizagem: aprendizagem contínua de línguas a longo prazo, vantagens no mercado de trabalho, maior auto-estima, melhor conhecimento e compreensão de outras culturas. Segundo Ançã (2008: 19), este «*éveil aux langues*» que mantém «*o enfoque nas línguas e já não na linguagem, tem como objectivo despertar para a diversidade linguística e cultural nas sociedades plurais de hoje*». Há, portanto, uma aproximação à consciencialização sobre a língua.

De acordo com Brewster, Ellis e Girard (1992), os grandes objectivos de aprendizagem de línguas estrangeiras numa idade precoce prendem-se não só com a análise e conceptualização da língua como também com a descoberta de outra cultura. Desta forma, os alunos deverão desenvolver competências de escrita e orais, de modo a conseguirem compreender e expressar-se nestes domínios, ou seja, ao aprenderem línguas estrangeiras, os alunos devem desenvolver actividades que se baseiem numa aprendizagem activa.

De facto, este ensino precoce de línguas estrangeiras para além de ter um papel fundamental na formação de cidadãos autónomos, activos e críticos, capazes de actuar com competência na sociedade global em que vivem e permitir «*développer l'ouverture d'esprit, de faciliter la libre circulation des personnes et les échanges d'informations et d'améliorer la coopération internationale (...)*» (Conseil de l'Europe, 1998), possibilita de certa forma melhorar a aprendizagem

da língua materna. Segundo Strecht-Ribeiro (1988: 22), «*o contacto com uma outra língua não só é compatível com o domínio da língua materna, como ainda a favorece*». Efectivamente, o bilinguismo ou o plurilinguismo permite às crianças compreenderem melhor a sua língua materna, dado que, deste modo, estas têm a possibilidade de comparar uma língua e a(s) outra(s). Este processo não pressupõe uma memorização de conhecimentos, origina, pelo contrário, uma automatização dos mesmos, como se tratasse de um processo natural de aquisição. Bizarro e Braga (s/d: 61) defendem que:

Quantas mais línguas vivas um indivíduo tiver aprendido, mais apto estará a aprender nomeadamente outras línguas, mais capaz será de se conhecer e conhecer os outros, de se respeitar e respeitar os outros. Este lado formativo, em termos amplos, da aprendizagem das línguas realça, de modo particular, o interesse na aposta de uma Europa plurilingue e pluricultural.

Esta aprendizagem precoce permite também alargar os horizontes dos alunos ao terem contacto com línguas e culturas diferentes, desenvolvendo uma consciência do Outro, com vista a uma sensibilização à diversidade linguística e cultural, o que, por seu lado, estimulará uma aprendizagem futura, abrindo caminho a um ensino plurilingue a um nível mais avançado. Ou seja, a introdução precoce duma língua estrangeira no ensino permite às crianças desenvolverem valores como a tolerância para com outros povos que lhes são diferentes e possibilita a compreensão entre indivíduos.

b) A crescente diversidade linguística e cultural das aulas, devido à importante migração de cidadãos de outros países e de outros continentes. Aliás, um dos desafios que o sistema educativo enfrenta actualmente é a sociedade em constante mutação e a interacção entre o global e o local, ou seja, a coexistência

da diversidade e da globalidade dentro do mesmo contexto. Por isso, Castro (1995: 52) defende também que essa planificação supõe que

(...) se atenda à diversidade dos contextos em que ocorrem as acções pedagógicas e às suas inevitáveis variações diatópicas; ainda que consideremos apenas os contextos formais, deparamos inevitavelmente com múltiplas realizações, determinadas sobretudo pelas capacidades e conhecimentos dos sujeitos em interacção e pela localização do contexto...

Nesta sociedade da globalização e do conhecimento, importa que o indivíduo seja formado para possuir uma competência linguística e uma capacidade de interagir culturalmente, a vários níveis, em várias línguas, sendo capaz de gerir no seu todo esse capital linguístico e cultural. Esta construção de uma competência plurilingue e pluricultural propicia a emergência de uma consciência linguística e de uma forma de conhecimento geral, que permitem ao indivíduo desenvolver o saber-estar e o saber-fazer, em estreita relação com o outro e o novo. O ensino/aprendizagem de línguas, mais do que a aquisição de códigos linguísticos, permite a transmissão de valores culturais e das suas próprias manifestações. No contexto actual, a missão da escola é proporcionar aos alunos o conhecimento activo e reflexivo de várias línguas e culturas estrangeiras, com a finalidade de os preparar para um mundo que é cada vez mais marcado pela mobilidade das pessoas e, consequentemente, o cruzar de línguas e culturas.

Therefore, when considering the teaching of a new language, one should take into account not only student's previous representations, linguistic acquisitions, knowledge, and experiences, but also, and especially, the need to make students

aware and take advantage of their plurilingual repertoires.

(Oliveira e Ançã, 2009: 406)

Urge, portanto, adquirir competências a este nível para se poder agir e interagir com outras culturas quer no nosso meio quer num outro determinado ambiente social. Segundo o Conselho da Europa (op. cit.: 24), no *QECR*, a finalidade dos estudo de línguas

(...) passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. Isto implica, evidentemente, que a oferta das línguas em instituições de ensino deva ser diversificada e que os estudantes possam ter a oportunidade de desenvolver uma competência plurilingue.

Logo, numa sociedade cada vez mais heterogénea, compete à escola a responsabilidade de promover a diversidade cultural, étnica e linguística e adaptar o seu currículo às diferentes culturas de base. A formação de um cidadão do mundo através da aquisição de diversas novas competências (papel da escola), implica a tolerância das diferenças, o saber estar em comunidade, o evitar a confrontação, a rejeição e a violência com o outro. A este propósito Coste (1999: 9) refere que:

Parler de compétence plurilingue et pluriculturelle c'est donc s'intéresser à la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer dans des langues et des cultures différentes, de jouer des rôles d'intermédiaires, de médiateurs linguistiques et culturels, à même aussi de gérer et de remodeler cette compétence plurielle au cours de leur trajectoire personnelle.

Segundo este autor (op. cit.), é possível que o conhecimento de uma só língua e cultura estrangeiras nem sempre possibilite ultrapassar o etnocentrismo linguístico e cultural, podendo mesmo ter um efeito inverso; já o conhecimento de várias línguas e culturas poderá conduzir a uma ultrapassagem desta atitude, garantindo, em simultâneo, o enriquecimento do potencial de aprendizagem. É neste sentido que a aprendizagem de mais do que uma língua estrangeira na escola faz todo o sentido. Não se trata apenas de garantir aos alunos a capacidade de comunicarem em mais do que duas línguas, mas sim de os ajudar a formar a sua identidade linguística e cultural, com base no princípio da alteridade; a desenvolver as suas capacidades através destas mesmas experiências diversificadas, com recurso a outras línguas e culturas. Por isso, Beacco e Byram (op. cit.: 8) defendem que

Les politiques qui ne se limitent pas à la gestion de la diversité des langues, mais qui adoptent le plurilinguisme comme finalité sont en effet susceptibles de fonder plus concrètement la citoyenneté démocratique en Europe : ce qui pourrait caractériser les citoyens européens, mais aussi ceux de bien d'autres entités politiques et culturelles, n'est pas tant la maîtrise de telle(s) ou telle(s) langue(s) qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui assure la communication mais, surtout, qui conduise au respect de toutes les langues.

O ensino/aprendizagem de diversas línguas a grupos de alunos heterogêneos linguisticamente e culturalmente, por um lado, pôs em questão as tradições metodológicas próprias e diferenciadas das L1 e das línguas estrangeiras (Puren, 1998; Dabène, 1994) e a organização curricular do ensino das línguas (Roulet, 1980; Hawkins, 1974; James, 1996; Guasch, 2005) e, por outro lado, propiciou novos estudos sobre as características específicas do conhecimento

linguístico dos plurilingues. O próprio Conselho da Europa (op. cit.), no *QECR*, refere-se a esta nova realidade – a competência plurilingue e pluricultural –, considerando que não estamos perante uma sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas antes de uma competência complexa ou mesmo compósita à qual o utilizador pode recorrer. O Conselho da Europa (op. cit.: 231) acrescenta ainda no *QECR* que o conceito de competência plurilingue e pluricultural tende a:

- *afastar-se da suposta dicotomia equilibrada entre o par habitual L1/L2, acentuando o plurilinguismo, de que o bilinguismo é considerado apenas um caso particular;*
- *considerar que um dado indivíduo não possui uma gama de competências distintas e separadas para comunicar consoante as línguas que conhece, mas, sim, uma competência plurilingue e pluricultural, que engloba o conjunto do reportório linguístico de dispõe.*

Coste (2001) afirma que a competência plurilingue deve ser considerada como:

- uma competência complexa;
- uma competência plural, na medida em que recolhe e combina as componentes de um reportório que pode ser desequilibrado e possuir (sub) competências parciais;
- uma competência «unitária», que permite justamente, através de capacidades transversais, gerir em sincronia e em diacronia o referido reportório, fazendo-o evoluir e estabelecendo relações entre as suas diferentes componentes.

Ou ainda Coste, Moore e Zarate (1997: 12) consideram que as competências plurilingue e pluricultural se apresentam normalmente como desequilibradas e de diferentes formas:

- *le niveau de maîtrise générale peut varier selon les langues;*
- *le profil des capacités langagières peut être différent d'une langue à d'autres (par exemple: excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement, une troisième langue n'étant contrôlée en partie que pour la compréhension écrite, sans véritable accès à l'oral);*
- *le profil multiculturel peut présenter une configuration autre que le profil multilingue (par exemple: bonne connaissance d'une culture d'une communauté dont on connaît mal la langue ou faible connaissance de la culture d'une communauté dont on maîtrise pourtant bien la langue dominante).*

O carácter misto e original do conhecimento linguístico dos plurilingues não se pode entender como a mera soma dos saberes parciais de cada língua (Cook, 1996a; Grosjean, 2001; Herdina e Jessner, 2002). Neste sentido, a noção de competência comum (Cummins, 1978), reelaborada e aumentada por Keskcs e Papp (2000), que dá conta de alguns conhecimentos declarativos e processuais de carácter transversal, entrou com força nas questões do ensino de línguas.

Entretanto, não se passou o mesmo com a atenção dada à relação na mente dos alunos dos conhecimentos gramaticais considerados como próprios e específicos de cada língua, apesar dos estudos, de diferentes paradigmas teóricos,

que mostram de forma inequívoca esta relação (Ushakova, 1994; De Groot e Hoecks, 1995; Qi, 1998; Cenoz, Hufeisen, Jessner, 2001; Mac Whinney, 2005).

Neste sentido, parece-nos muito importante as contribuições de Dabène (1996), Jessner (1999), De Pietro, (1999), Turner e Turvey (2002), Candelier (2004), Ben-Rafaël (2004), entre muitos outros, que defendem um regresso à linguística contrastiva a partir de novas bases, com uma ampliação do seu objecto de estudo (não só os sistemas linguísticos como também as representações que os alunos fazem deles) e com uma mudança dos seus objectivos. Não se pretende usá-la como ponto de referência para a correcção dos usos linguísticos dos alunos, mas sobretudo torná-la num instrumento para avançar no conhecimento das relações que os alunos estabelecem entre os conhecimentos dos diferentes sistemas linguísticos que usam e que convivem na sua mente.

Neste contexto, Trévisse (1994, 1996, 1997) põe em relevo o protagonismo do conhecimento metalinguístico desenvolvido com a aprendizagem da L1 nos processos de apropriação da L2. Afirma que do mesmo modo que o conhecimento implícito das primeiras línguas constitui um ponto de referência fundamental para o desenvolvimento do conhecimento implícito das línguas aprendidas posteriormente, o conhecimento explícito destas primeiras línguas influi no conhecimento explícito das segundas. A reflexão sobre o uso da língua-alvo pode possibilitar ao aluno o controlo e a interiorização do conhecimento linguístico. A reflexão sobre a língua pode contribuir para a consciência dos alunos quanto às regras e às formas linguísticas e respectivas relações, ainda que esta reflexão possa não envolver necessariamente terminologia metalinguística. Van Lier (1995: 10) afirma igualmente que os conhecimentos da L1 na aprendizagem da L2 não podem ser ignorados:

(...), there is probably nothing that can be gained by pushing the L1 from consciousness, or avoiding its contact with the L2 in some way or other. Rather, such “L1-repression” is likely to cause more harm than good, given that CLI [cross-linguistic influence] is far more facilitative than inhibitory. And even the inhibitory (the interfering) aspects are probably better handled by conscious comparison and L1-L2 play than by L1 avoidance. We all know that, when learning a foreign language, there is no way to prevent ourselves from comparing the new and the strange in the L2 with the known and familiar of the L1.

Van Lier (op. cit.) refere que, no âmbito do bilinguismo, vários estudos constataam que uma base sólida na língua materna é o melhor trampolim para a aquisição da língua segunda. Na perspectiva de van Lier, há uma relação simbiótica entre as L1 e as L2, em que as duas interagem, contribuindo para o desenvolvimento de ambas.

O que acabámos de referir confere uma nova perspectiva ao conhecimento dos processos através dos quais os alunos constroem o seu saber sobre as línguas, saber que deveria ser um ponto de referência fundamental para a elaboração de gramáticas pedagógicas e, especialmente, para a realização fundamentada dos processos de transposição didáctica dos conteúdos científicos implicados no ensino das línguas.

3.3. A gramática pedagógica

A noção de gramática pedagógica surge como consequência da constatação das insuficiências e das limitações da aplicação ao ensino da língua (da gramática) das teorias estruturalistas e generativistas dos anos 70 do século XX. As experiências educativas realçam a distância entre as necessidades do conhecimento gramatical geradas pelo ensino e as formalizações da linguística científica, excessivamente complexas e insuficientes para se aperceberem das dificuldades de acesso aos usos linguísticos pelos alunos. O resultado é a busca, sobretudo, do ensino de segundas línguas de um modelo de descrição gramatical acessível aos alunos e adequado às suas necessidades de uso das línguas (Allen e Widdowson, 1974; Titone, 1976; Widdowson, 1990). No entanto, o carácter plural e, por vezes, contraditório do campo da linguística, observável pela multiplicidade de domínios disciplinares que o integram, terá estado na base de algum cepticismo relativamente à incorporação produtiva do conhecimento linguístico no âmbito pedagógico:

(...) it is difficult to believe that either linguistics or psychology has achieved a level of theoretical understanding that might enable it to support a 'technology' of language teaching. (Chomsky, 1973: 234).

Mas estas características diferenciadoras não impedem a verificação de uma transferência, directa ou indirecta, do conhecimento linguístico, científico, para o campo pedagógico. Essa transferência tem estado sujeita à evolução dos estudos linguísticos e à importância da sua aplicação no campo pedagógico, no entanto é essencial que ocorra, pois o estudos linguísticos:

(...) dão ao professor uma visão adequada da natureza e funcionamento da linguagem, da configuração específica das línguas, das entidades que as integram, dos princípios que as organizam, das aptidões que presidem ao exercício linguístico, das condições em que tais capacidades se estruturam, das circunstâncias em que se desenrola o acto verbal, das operações que intervêm em cada momento da actividade comunicativa (...). (Fonseca e Fonseca, 1977: 42).

Castro (2003) apresenta uma visão histórica das relações entre o campo científico e o campo da educação, referindo três possibilidades de relação entre ambos: conjunção, disjunção e (re)articulação. Nos finais do século XX, houve, efectivamente, duas fases sucessivas de conjunção e de disjunção, isto é, de uma aproximação entre a teoria linguística e a prática pedagógica, seguida de um afastamento. Historicamente, o autor (2003: 205/211) delimita da seguinte forma:

- a) entre 1974 e finais dos anos 80, houve «*um significativo momento de conjunção entre os estudos linguísticos e o ensino do Português*»
- b) em 1987, iniciou-se um «*movimento de refluxo nas relações entre os estudos linguísticos e o ensino do Português*», que correspondeu, por um lado, ao reforço do campo de investigação da linguística e, por outro, à redefinição da disciplina de Português, assim como ao «*reforço dos estudos educacionais*» e das *didácticas das línguas*».

No que diz respeito à «*rearticulação entre os estudos linguísticos e o ensino da língua*», Castro (2003: 214) acaba por constatar que:

De facto, a concretização de objectivos no domínio do conhecimento das línguas, da sua estrutura e do seu

funcionamento, não pode deixar de eleger como referente o conhecimento gerado pelos estudos linguísticos.

Mesmo assim, o autor (2003: 216) reforça a necessidade de se «encontrar plataformas de trabalho cooperativo entre professores, didactas e linguistas», com vista a ultrapassar os «problemas com que se debate a educação linguística».

A gramática científica ou linguística compreende, por um lado, as gramáticas de referência de carácter normativo e, por outro lado, as obras científicas escritas, a maior parte das vezes, numa linguagem técnica com vista a descreverem da forma mais exaustiva possível o conhecimento interiorizado do falante de uma língua ou a propor um modelo abstracto. A gramática pedagógica, por sua vez, segundo Germain (op. cit.: 87/88):

(...) s'adresse à un public prédéterminé, avec l'objectif de faire apprendre un certain contenu grammatical de la langue cible. Elle doit donc idéalement tenir compte du sujet apprenant comme tel, avec ses caractéristiques d'âge, de style d'apprentissage, de degré et de type de scolarisation, ainsi que de sa L1 et de son niveau de connaissance de la L2; cela implique aussi une certaine prise en compte de ses besoins en L2 et de ses objectifs spécifiques. Elle est donc sélective dans son contenu, lequel doit être organisé selon un certain itinéraire déterminé par le temps et par l'efficacité.

Na mesma linha de ideia, Grosso (2008: 112) afirma que «a base de construção duma gramática pedagógica LM ou LE engloba múltiplos aspectos em que se interligam, entre outros, o objecto língua, o contexto de ensino-

aprendizagem, a situação de comunicação, as competências, as características do público-aprendente».

Também Ançã (1999a: 35) vai ao encontro de Germain ao referir que:

A gramática pedagógica deverá privilegiar a componente reflexiva, tendo em conta os dados cognitivos do aprendente, a conceptualização e a compreensão dos fenómenos linguísticos e, igualmente, os dados metacognitivos de reflexão sobre as estratégias e sobre os fenómenos.

Walmsley (1997: 14) defende que o modelo ideal de gramática pedagógica é o desenvolvido por Halliday que «*permits grammatical choices to be related to the ideational, interpersonal and textual (meta-) functions of language*».

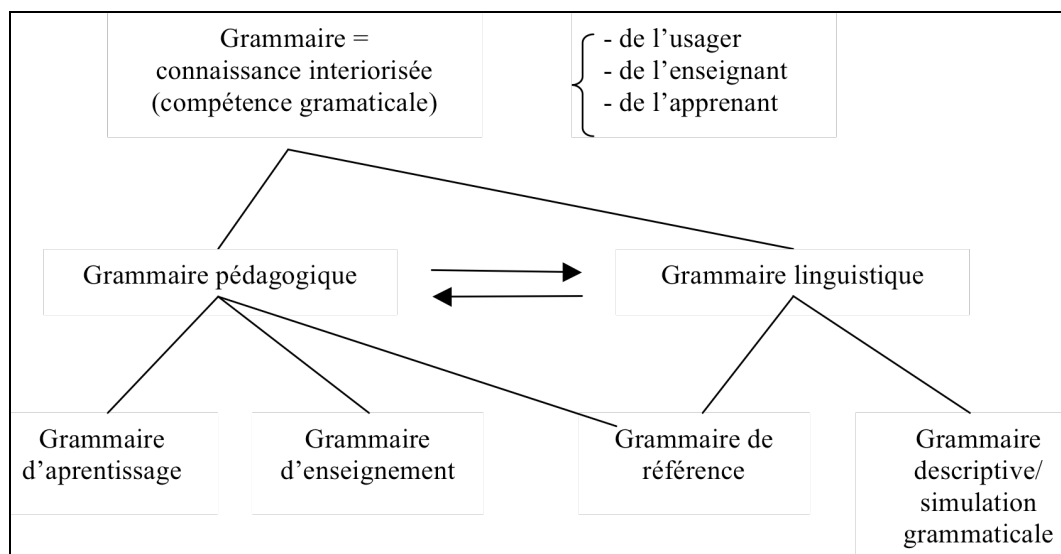
Titote (1976) reclama uma gramática didáctica, que possa estabelecer uma ligação com o conhecimento intuitivo dos alunos (gramática intuitiva) e que se diferencie da gramática científica ou analítica. Besse e Porquier (1991), nesta mesma linha, distinguem entre a gramática intuitiva (equiparável à noção chomskiana de competência linguística), a gramática descritiva (científica ou analítica, segundo outros autores) e a gramática de aprendizagem ou psicológica (aquilo a que outros autores denominam de interlíngua). Cuenca (1992) refere a relação da gramática intuitiva e da gramática da aprendizagem com a gramática analítica e a gramática pedagógica, mostrando as continuidades e descontinuidades entre estes conceitos.

Dirven (1990) refere que o termo gramática pedagógica, enquanto expressão geral, designa toda a descrição centrada no aluno ou no professor, ou toda a apresentação de regras da L2, com vista a apoiar e guiar o processo de

aprendizagem na aquisição desta língua. Com base nesta definição geral, o autor propõe um esquema das principais categorias da gramática (cf. op. cit.: 1).

Germain e Séguin (op. cit.), embora concordem no essencial com o esquema apresentado por Dirven, consideram que alguns aspectos devem ser modificados e completados, uma vez que estes autores colocam a ênfase, por um lado, na competência, ou conhecimento gramatical e interiorizado, e, por outro lado, na necessidade de se ter em conta tanto as regras de emprego numa determinada situação como as regras de uso. Neste sentido, propõem uma tipologia de gramáticas adaptada da de Dirven:

Figura 13 - Tipologia das gramáticas



Fonte: Germain e Séguin, op. cit.: 48

Centrar-nos-emos, agora, nas distinções que Germain e Séguin fazem entre a gramática científica e a gramática pedagógica. A primeira visa primordialmente descrever, explicar o conhecimento, englobando as gramáticas de referência de carácter não normativo e as obras científicas escritas normalmente numa linguagem técnica com o objectivo de descrever da forma

mais exaustiva possível o conhecimento interiorizado dum usuário da língua ou a propor um modelo abstracto; enquanto a segunda procura, sobretudo, difundi-lo, tendo em conta o sujeito aprendente, compreendendo os programas gramaticais dirigidos aos professores, uma obra de referência ou um manual, destinados sobretudo aos alunos. Uma gramática científica visa a abstracção, o geral; por seu lado, a pedagógica deve ter sempre em conta as situações concretas e os usos reais da língua. A primeira, como referimos, deve procurar à exaustão e levar em conta o máximo de dados pertinentes; a segunda, pela sua própria natureza, deve ser selectiva em função, não de um modelo teórico, mas do público-alvo. *«La grammaire est “pédagogisée”, c’est-à-dire que l’enseignant lui fait subir des transformations importantes afin qu’elle puisse être comprise des élèves»* (Cicurel, 1985: 23). Também a ordem das regras, nestes dois tipos de gramática, não é a mesma. Enquanto esta ordem se baseia, na gramática científica, em critérios de simplicidade, de generalidade e de coerência interna, numa gramática pedagógica, assenta sobretudo em critérios como a utilidade, a frequência, a familiaridade, entre outros. Tal como as finalidades não são as mesmas, também os métodos são diferentes nestas gramáticas: a primeira pode e deve confinar-se a proposições explicativas ou descritivas, como refere Corder (1973b) as teorias linguísticas são feitas com dois objectivos: explicar a língua e fazer descrições da língua; a segunda deve necessariamente ser prescritiva e igualmente explicativa, na opinião de Greenbaum (1987), trata-se de um ensino da língua e não sobre a língua.

Dirven (1989) apresenta alguns princípios que considera essenciais numa gramática pedagógica:

- (i) A gramática pedagógica baseia-se na gramática descritiva, mas os enunciados da gramática descritiva devem ser avaliados

- criticamente e o conhecimento (e não as palavras) da gramática descritiva deve ser apresentado de uma maneira acessível ao aluno;
- (ii) Os conhecimentos da gramática pedagógica devem ser repensados e reformulados em termos de dificuldades e de problemas de aprendizagem dos alunos da L2 ou da LE;
 - (iii) A gramática pedagógica deve ser baseada – ao menos implicitamente – numa abordagem contrastiva, avaliando as semelhanças e as diferenças entre a L1 e a L2 em determinadas áreas.
 - (iv) Em áreas em que a L2 é mais refinada nas suas categorizações do que a L1, a gramática pedagógica tem de desenvolver regras elaboradas; no caso de a L1 ser mais elaborada do que a L2, então deve-se verificar uma simplificação das regras.
 - (v) Na gramática pedagógica a apresentação da nova formulação de regras e o sistema de normas exploram, de forma diversa, um sistema de transferências, favorecendo o melhor possível a internalização: esquemas visuais, textos, estímulos de aprendizagem intuitiva, formulações de regras ou esquemas, exercícios de síntese...

A gramática pedagógica deve ser concebida não apenas a partir dos modelos e das descrições linguísticas que dão conta do funcionamento de uma língua, mas também e sobretudo em função dos processos de aprendizagem e da especificidade das condições, dos constrangimentos e dos objectivos da aprendizagem (Besse e Porquier, 1991). As descrições pedagógicas da língua-

alvo, segundo Corder (1973a), devem ser elaboradas com o fim de ajudarem o aluno a aprender e servir de auxiliares à aprendizagem e não objecto de aprendizagem.

Para Chervel (1977) a distância entre estes dois pólos – científico e pedagógico – tem variado de acordo com os tempos e a tomada de consciência das diferenças entre a teoria linguística e a prática pedagógica tem sido característica de certas épocas, o que acontece actualmente. O autor (op. cit.: 7/8) define de modo genérico as actualizações do domínio científico no domínio pedagógico:

Il y a (...) incontestablement, deux grammaires (...). La grammaire spéculative (...) s'interroge sur les conditions de validité d'un discours sur la langue. (...) Sa problématique est axée sur quelques thèmes majeurs, la théorie du signe, la syntaxe, les limites du champ gramatical. (...) Mais la grammaire, c'est aussi une pratique concrète, réalité quotidienne, aujourd'hui comme hier, de nos établissements s'enseignement. Grammaire contrastive, au service des langues anciennes, grammaire normative, au service du bon usage, grammaire de l'école primaire, au service de l'orthographe, elle a été, elle reste, étroitement liée à une pratique discursive. Sa fonction propédeutique, voire thérapeutique, la distingue de la première. Son objet, elle n'a pas, comme l'autre, à le définir, à le créer. Il lui est imposé, de l'extérieur : l'art de parler et d'écrire correctement. (...) Deux entités grammaticales dont il serait vain de chercher à isoler des prototypes purs. De l'une à l'autre, l'interaction est constante (...). Les racines épistémologiques de la linguistique ne s'enfoncent pas dans les profondeurs d'une pensée atemporelle et désincarnée (...). Toute grammaire scolaire, à l'inverse, s'informe auprès de la

réflexion théorique contemporaine, laissant percer, dans cet effort de réutilisation des « acquis » de la science, la marque de l'insatisfaction de ses utilisateurs.

Também Salins (2001) distingue estas duas gramáticas, referindo que o que diferencia essencialmente a pedagógica da científica é a simplificação da descrição metalinguística e uma explicação pedagógica enriquecida por exemplos, ilustrações, reformulações e paráfrases. Souza (1985: 98) enuncia um princípio segundo o qual “*A elaboração de uma gramática pedagógica pressupõe o intercâmbio entre questões lingüísticas, normativas e pedagógicas.*” Aceitando que estas diferentes forças de regulação estão articuladas em permanência numa gramática pedagógica, o autor (op. cit.: 102) realça a importância da consideração dos usos linguísticos dos alunos na estruturação deste tipo de gramática:

Uma gramática pedagógica deve procurar examinar o registro usado pelo aluno e considerar aquilo que o aluno utiliza na sua expressão, mesmo que esteja em desacordo com os padrões instituídos pela norma culta.

A relação entre a gramática científica e a gramática pedagógica não se pode entender numa perspectiva unidireccional, de acordo com a qual a segunda seria uma mera simplificação ou adaptação da primeira, mas antes no âmbito das diferenças entre os contextos científico e escolar e segundo os diferentes objectivos que se perseguem em cada caso (Arnay, 1997; Shulman, 1993). A propósito da aplicação linguística ao ensino das línguas, Fonseca (1979/1980: 2), nos finais dos anos 70, alerta:

Uma aplicação que não incorra no erro pedagógico de transpor para a aula de Português as teorias lingüísticas tal e qual, nem tão pouco

no erro científico de as simplificar abusivamente, reduzindo-as a aspectos superficiais, deturpando-as (...).

Lewandowski (1986: 164) a este propósito considera que «*a gramática pedagógica e a gramática didáctica sirve de base a la enseñanza del lenguaje, de acuerdo con criterios pedagógico-didácticos y que (...) no es una versión simplificada de una gramática seleccionada ni de un modo lingüístico*».

A noção de transferência didáctica elaborada inicialmente no âmbito da didáctica da matemática (Chevallard, 1985 e 1991), e adaptada às especificidades da didáctica da língua (Schneuwly, 1995; Reuter, 1995; Bronckart e Plazaola, 1998; Petitjean, 1998), configura uma relação dialéctica entre os âmbitos científico e escolar, e oferece critérios para o estabelecimento dos conteúdos próprios deste último. Apesar dos limites deste constructo, e como referem Camps, Guasch, Milan e Ribas (2005), a noção de «*transferência didáctica*» é de extrema utilidade porque:

- a) tem em conta a diferença dos contextos sociais nos quais se actualizam determinados conteúdos do conhecimento humano;
- b) ajuda a superar a ilusão de transparência dos conteúdos linguísticos que acompanha constantemente o ensino;
- c) leva a estabelecer e a seleccionar estes conteúdos em função dos estudos linguísticos, mas também em função de uma estrutura complexa composta, entre outros factores, pelas tradições do ensino, os valores e as necessidades sociais e os contextos linguísticos escolares; e

- d) tenta fazer a relação entre a atenção dada aos produtos da transposição e aos processos de passagem entre os conteúdos a ensinar, os conteúdos realmente ensinados e os conteúdos aprendidos.

Castro (1995: 93/94), a propósito da transferência de informação linguística para o campo pedagógico, afirma que

A pedagogização de um campo disciplinar, de uma disciplina, ou de um produto da investigação, porque supõe uma descontextualização de conteúdos seguida de uma sua recontextualização num quadro distinto do primeiro, envolve a construção de um objecto “outro” em que intervêm, para além dos princípios oriundos do campo científico, outros relevam do campo pedagógico.

Os estudos que tomamos como referência para a *transferência didáctica* (ou para a «*reconfiguração didáctica*», como propõe Vargas, 2004) provêm fundamentalmente dos âmbitos da a) linguística, b) psicopedagogia e c) psicolinguística.

- a) *Os estudos linguísticos*: distinguimos na linguística três orientações gerais que permitem abordar o ensino da reflexão gramatical de uma forma sistemática e com abordagens integradoras:
- os marcos teóricos de análise do discurso nos quais confluem várias linhas de investigação (Roulet, 1996; Adam, 1992, 1999; Charaudeau; cf. revista *Verbum* XXIV, 1-2, com contribuições de Berrendonner, Blanche-Benveniste, Nölde, Roulet, entre outros); e, por outro lado, o trabalho de didactas e professores que contribuiu

para estabelecer um certo consenso sobre os conteúdos úteis para o ensino da gramática do texto e do discurso (no âmbito do Português: Fonseca 1989, 1992 e 2001; do Espanhol: Zayas, 2004; Ferrer, 1997; Jimeno, 2005; González Nieto, 2001; do Inglês: Weaver, 1998 e 2008; e do Francês: Chartrand, 1996).

- As diferentes aproximações ao estudo da sintaxe: a) a aproximação da gramática generativa ao tratamento da variação linguística (cf. Pennington, 2004); b) a maior presença das gramáticas funcionais (para uma síntese, cf. Martín Arista, 1999) e da gramática cognitiva (Kleiber, 1990; Langacker, 1999; para uma síntese: Cuenca e Hilferty, 1999) como referentes nas reflexões sobre o ensino da sintaxe. Nesta orientação interessam especialmente os enfoques que procuram estabelecer pontes entre os estudos da sintaxe e do discurso (Charolles e Combettes, 2001). Diversos trabalhos de síntese (p. ex.: Fuchs e Le Goffic, 1992) permitem uma aproximação integradora à selecção dos conteúdos linguísticos pertinentes para o ensino das línguas e facilitam uma aproximação à sintaxe que integre os planos semântico e pragmático do estudo das línguas.
- A análise comparada de microssistemas de diferentes línguas atendendo a uma estratégia modular de aproximação ao objecto de estudo, que não pressupõe uma concepção modular por natureza e em troca permite uma aproximação flexível aos estádios interlinguísticos que se sucedem no processo de construção do conhecimento de uma nova língua (Nølke, 1999; Py, 2002).

- b) *Os estudos psicopedagógicos*: dão-nos pontos de referência sobre a aprendizagem da reflexão gramatical:
- No âmbito dos estudos sobre a interacção na aula, o conceito de diálogo exploratório (*«exploratory talk»*: Mercer 1996 e 2004; Wegerif, Mercer e Dawes, 1999, Wegerif, 2008), caracterizado pela reflexão entre os participantes, concebe-se como um instrumento que permite a construção conjunta do conhecimento. Swain (1998) através de um enfoque sociocultural fala de *«collaborative dialogue»* para se referir ao modelo de interacção na aula, que permite a reflexão linguística no ensino das segundas línguas. Nesta base, o projecto de investigação que se apresenta pretende explorar metodologias alternativas ao ensino tradicional da gramática que tenham em conta a forma como se desenvolve a reflexão individual num contexto social e cultural que torna possível a actividade mental.
 - As investigações que mostram as dificuldades, os obstáculos, que os alunos encontram na construção do saber gramatical e, frequentemente, a carência de evolução dos conceitos gramaticais ao longo da escolaridade (Fisher, 1992, 1996; Camps *et al.*, 2000; Notario, 2000; Martin, 2000); trabalhos que retomam investigações levadas a cabo há alguns anos (por exemplo os contributos de diversos autores no número 71 da *Revue Française de Pédagogie*, 1985, ou os de Kilcher-Hagedorn *et al.*, 1987).
 - Os estudos sobre os processos de abstracção relacionados com o uso e conhecimentos das línguas (Laks, 1996) e as propostas de

ensino destes processos (Barth, 1987), que tornam claro os níveis de abstracção implicados nas diferentes formas de conhecimento da língua e que se reflectem na diversidade dos níveis de actividade metalinguística.

- c) *Os estudos psicolinguísticos*: contribuem com informação relevante sobre as características do conhecimento linguístico dos plurilingues e sobre a relação entre linguagem e pensamento:
- Alguns estudos concebem a coexistência de diferentes sistemas linguísticos na mente dos usuários como um sistema de sistemas interdependentes (Cenoz, Hufeisen, Jessner, 2001; Herdina e Jessner, 2002); outros entendem que cada língua, para além de uma mera estrutura formal diferenciada que exterioriza um pensamento pré-existente, constitui um sistema específico de representação de representações psicolinguísticas que incide na construção do conhecimento (Slobin, 1996; Carroll e Stutterheim, 1997; Fuchs, 1999).

Castro (1996: 689/704) considera que há pelo menos três perspectivas em que pode ser entendida «*a relação entre o campo linguístico e o campo pedagógico*»: a) a informação linguística é feita «*objecto no processo de reprodução do discurso pedagógico*»; b) a informação vinda da área da linguística pode dar origem a «*princípios reguladores da prática pedagógica*»; c) e os casos em que «*a informação linguística é vista como pertinente no quadro da formação dos professores*».

No seguimento desta ideia, Castro (1996: 703) conclui que:

A construção do conhecimento linguístico explícito considerado válido é realizada, no campo do discurso pedagógico, sobretudo através dos textos programáticos e das gramáticas escolares, lugares de realização do discurso gramatical escolar que mantêm relações de mútua regulação e que, por sua vez, regulam o discurso da aula.

Todavia, a validação linguística pode ainda ir mais longe, assimilada à globalidade da prática docente. Neste sentido, Adragão (1990: 81) considera que:

(...) a utilização da linguística, na aula de Português, deverá surgir como uma opção pedagógica, reveladora de uma clara opção pessoal por parte do professor. Esta opção pessoal basear-se-á em aquisições ou reflexões essenciais da linguística moderna que serão a base do seu ensino (...).

Tal como a gramática pedagógica se relaciona com a gramática científica, ela mantém uma relação recíproca com a gramática da aprendizagem.

Les grammaires pédagogiques s'informent en fait aux deux sources: grammaires descriptives et grammaires d'apprentissage. A ces dernières, empiriquement, lorsqu'elles soulignent l'impossibilité de certaines formes, constructions ou emplois réputés fréquents chez les apprenants (Besse e Porquier, op.cit. : 197).

Do mesmo modo, Ançã (1999b: 53) considera que:

A gramática da aprendizagem fornecerá à pedagógica uma série de informações que serão filtradas/adaptadas a um público específico. Nela se englobam os dados relativos à

aprendizagem de uma determinada língua por um determinado público, com todos os percursos de aprendizagem (zonas de interferência LM e L2, dificuldades específicas da língua-alvo, etc.).

Para além da relação com a gramática científica, a gramática pedagógica apoiar-se-ia, ainda, na gramática da aprendizagem, recebendo das duas toda a informação necessária, que seria tratada segundo os objectivos e o público-alvo.

Síntese

Os métodos e abordagens de ensino das línguas evoluíram em consonância com a transformação dos conceitos de sociedade, de mundo e de língua em vários momentos. Como pudemos verificar o avanço dos estudos linguísticos gerou alterações na didáctica das línguas. No entanto, se por um lado, devemos reconhecer a importância da Linguística e a aplicação das suas descobertas no ensino/aprendizagem da gramática, por outro lado, é evidente que houve certas distorções na interpretação de algumas teorias linguísticas, que conduziu à adopção de metodologias questionáveis em relação ao ensino da língua.

Os desafios das sociedades contemporâneas – mutação e interacção entre o local e o global – impelem os sistemas educativos a uma mudança, para poderem dar resposta a esses mesmos desafios. Portanto, o ensino/aprendizagem de línguas segundas e estrangeiras deverá assumir um papel fundamental na preparação dos alunos para estes novos contextos linguísticos, culturais, sociais... A formação de cidadãos plurilingues e pluriculturais será, pois, um caminho a seguir; a escola deve, pois, preparar os seus alunos para o diálogo intercultural

necessário, a fim de dar um contributo válido para o reforço da interacção democrática nas nossas sociedades multilingues e multiculturais. A gramática pedagógica é concebida para ensinar os indivíduos a usar determinada língua, o que a distingue da gramática científica que visa fornecer conhecimentos sobre a língua, tendo um papel de obra de referência para pesquisar sobre um detalhe específico da língua. A primeira encontra-se organizada segundo parâmetros de utilidade e de facilidade de aprendizagem, já a segunda se organiza de acordo com as categorias estruturais universais. A pedagógica é essencialmente dirigida àqueles que estão interessados em aprender uma determinada língua e a científica dirige-se a indivíduos que têm já algum conhecimento sobre a língua e querem obter mais informações específicas sobre a descrição da sua língua.

CAPÍTULO 4
O ENSINO/APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA
E AS ACTIVIDADES GRAMATICAS NO
MANUAL HESPÉRIDES 7.º/8.º

Introdução

Este capítulo é todo dedicado a questões que envolvem o termo gramática em todas as suas dimensões, ou seja, multiplicidade de conceitos, perspectiva histórica e o seu processo de ensino/aprendizagem.

A tradição gramatical no ocidente, como veremos, remonta aos gregos da Grécia Antiga e, em virtude da «natureza filosófica» dos seus estudos, nasceu nessa época a gramática com o sentido que mantém até aos nossos dias, mas os seus métodos e abordagens de ensino mudaram ao longo dos tempos. Os aspectos formais da língua tiveram por exemplo um papel fundamental no método da gramática/tradução, mas foi praticamente banido dos métodos directo e natural. A própria abordagem comunicativa também colocou a tónica no foco no sentido e a forma foi relegada para segundo plano. No entanto, actualmente, o foco na forma é visto como uma abordagem eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa. Hoje, as abordagens no ensino da gramática variam desde um ensino claramente explícito das regras gramaticais a um ensino mais indirecto, com recurso a estratégias que levam o aluno a notar («*noticing*») as formas gramaticais, reflectir e tornar-se consciente das mesmas («*language awareness*», «*consciousness-raising*»).

A título exemplificativo, pretendemos ainda apresentar um estudo do manual de Língua Portuguesa do 7.º ano – *Hespérides 7.º/8.º* –, de Maria Cândida Neiva, editado em 1996, que se justifica pelo facto de termos observado que é o material didáctico mais utilizado pelos professores e de ser o único a uso oficialmente em Cabo Verde. Consideramos, pois, pertinente analisar o tipo de actividades gramaticais nele presentes (ao nível da morfologia e da sintaxe) e sistematizar as principais limitações das mesmas ao ensino do PL2. No entanto, julgamos ser relevante realizar primeiro uma reflexão em torno do

ensino/aprendizagem da gramática, que de certa forma sustenta o estudo que se segue.

4.1. O(s) conceito(s) de gramática

O termo *gramática* surge pela primeira vez na Antiguidade. Sócrates, no *Filebo*, evoca o deus ou o legislador inspirado que funda a «*technè grammatikè*», a arte das letras, isto é a arte de ler e escrever, de aprender a língua (Mounin, 1974: 96). Já na sua origem, a gramática define-se como um discurso tecnológico, isto é, a aplicação de um saber. Nesta perspectiva, coincide com a arte na sua concepção antiga (habilidade adquirida pelo estudo ou pela prática) e conhecimento técnico que possibilita a sua execução correcta. Deste modo, paralelamente à herança significativa de descrições de vários aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintácticos da sua língua, os gregos registaram o uso das classes cultas.

Os romanos dão continuidade a este legado grego e o gramático latino Varrão, na sua obra *De sermone latino*, enuncia as regras principais do Latim, baseadas em quatro itens:

- (i) a natureza da língua;
- (ii) a analogia (= regras gramaticais);
- (iii) o uso;
- (iv) a autoridade dos bons escritores.

Alguns desses itens aparecerão frequentemente nas gramáticas dos séculos posteriores e chegarão até à actualidade.

Uma das provas mais evidentes da preocupação dos romanos pela linguagem culta é o *Appendix Probi*, que se trata de um índice de duzentos e vinte e sete verbetes, com as correcções de prováveis erros do Latim vulgar.

É a tradição greco-latina que se impõe aos autores medievais, passa aos elaboradores das primeiras gramáticas de línguas neolatinas e sobrevive nas gramáticas actuais. Nestas gramáticas, para cada item linguístico, há uma regra geral, que constitui a lei aplicável a um aspecto específico. A seguir, vêm as regras particulares que visam explicar casos que não se incluem na regra geral. Por fim, encontram-se as excepções que podem ser entendidas como desvios das regras anteriores. Estas regras são consideradas, pois, prescrições a serem seguidas por todos os falantes que se expressam numa determinada língua. Todas as ocorrências linguísticas fora destes parâmetros são consideradas erradas. Por esta razão, a gramática designa-se de normativa, prescritiva ou tradicional.

A partir do advento da Linguística, especificamente a partir do desenvolvimento de duas das suas áreas – a Sociolinguística e a Psicolinguística – o termo gramática passa a denominar um dispositivo interiorizado pelo falante de uma língua, que lhe permite, primeiro, compreender e, depois, produzir enunciados na língua-alvo (Galisson e Coste, 1983).

Essa gramática interiorizada começa a desenvolver-se muito cedo, juntamente com as primeiras etapas de aquisição da linguagem. É um desenvolvimento de dentro para fora, ou seja, do indivíduo em contacto com a sociedade. Ao entrar para o sistema de ensino formal, ele já possui a gramática básica. À escola competirá ajudar a desenvolver a competência dos modos oral e escrito e ensinar a leitura. Caber-lhe-á, em simultâneo, conduzir o aluno a uma prática nas actividades epilinguísticas – actividades de reflexão sobre a língua

voltada para o uso, no próprio interior da actividade linguística em que se realiza – e, posteriormente, nas actividades metalinguísticas – actividades relacionadas com um tipo de análise voltada para a descrição, através da categorização e da sistematização de elementos linguísticos.

Antes de passarmos à problematização do ensino/aprendizagem da gramática, impõe-se, agora, que apresentemos uma definição do termo, ainda que não exaustiva.

Alguns autores afirmam que o termo *gramática* tem diferentes acepções (Galisson e Coste, op. cit.)

- o funcionamento de uma língua;
- o estudo descritivo desse funcionamento;
- a teorização desse estudo;

ou mesmo que é polissémico (Besse e Porquier, 1991; Titone, 1976)

- o funcionamento interno de uma dada língua;
- a explicitação mais ou menos metódica desse funcionamento;
- o método de explicitação seguido.

ou ainda, segundo Cuq (2003: 117),

- um princípio de organização próprio de uma língua interiorizado pelos falantes da mesma;
- uma actividade pedagógica que visa, através do estudo das regras da língua, o uso correcto da fala e da escrita;
- uma teoria sobre o funcionamento interno da língua;

- a consciência linguística da língua-alvo que é construída progressivamente pelo sujeito-aprendente.

Neste sentido, diremos que, formalmente, a gramática é o aspecto mais distintivo da língua; é constituída por todos os mecanismos, regras e normas convencionais, que regem as operações fundamentais de uma língua; representa o funcionamento interno desta (conhecimento linguístico) que cada sujeito falante vai adquirindo ao longo da vida, a explicitação metódica desse funcionamento (conhecimento das regularidades) e também a sua teorização (conhecimento metalinguístico), ou seja, o saber gramatical próprio da língua (Adamczewski, 1975; Cook, 1996; Lamas, 2000; Conselho da Europa, op.cit.; Ançã, 2008).

Camlong (1998: 103) considera que a gramática, sendo uma *«ars dicendi ou um conjunto de regras»*, pode ser *«definida naturalmente (pelo costume) ou imposta artificialmente (pelas academias) num determinado meio social ou grupo linguístico»*. O autor acrescenta ainda (op. cit.: 104) que a função da gramática é *«assinar a cada uma das peças do puzzle linguístico a função que deve ser a sua, em conformidade com as regras da comunicação, para transmitir o pensamento inserido no discurso veiculado por ele»*. Widdowson (1988: 151/152) define gramática como *«a device for indicating the most common and recurrent aspects of meaning, which formalizes the most widely applicable concepts, the highest common factors of experience: it provides for communicative economy»*.

Hartwell (1985) identifica cinco acepções do termo gramática. Para o autor, a primeira acepção refere-se ao conjunto de estruturas formais interiorizadas pelos falantes de um determinado idioma; a segunda acepção reporta-se a uma disciplina, uma matéria ou curso oferecidos por um estabelecimento de ensino nos moldes da gramática tradicional ou de um

determinado modelo linguístico; a terceira acepção alude a um determinado estilo ou modo de falar; a quarta acepção refere-se a um determinado livro (manual ou compêndio) que explicita as regras de funcionamento de uma língua; a quinta e última acepção refere-se aos processos retóricos necessários para produzir textos estilisticamente satisfatórios.

O conhecimento interiorizado que o falante tem dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para compreendê-los e utilizá-los é designado de competência gramatical (Cook, 1996; Germain e Séguin 1995; Conselho da Europa, op.cit.). Segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, dentro da competência gramatical, inserem-se os domínios da morfologia e da sintaxe. O primeiro trata das partes do discurso – substantivos, adjectivos, verbos, pronomes, determinantes, advérbios, preposições, conjunções e interjeições – e da formação das palavras. O segundo é a parte da gramática que descreve as regras de organização das palavras nas frases, ou seja, a forma como estas se combinam para formar proposições indo até ao encadeamento das proposições umas nas outras. Srivener (2005: 227) afirma que «*Grammar refers to the generalisable patterns of the language and to our ability to construct new phrases and sentences out of word combinations and grammatical features (...) to express a precise (and probably unique) meaning*». Isto é, a gramática está relacionada com os padrões, as formas da língua, e com a nossa habilidade para produzir discursos de forma variada, a partir dessas componentes da língua. Também para Lock (1995: 4) «*Grammar includes two aspects: (1) the arrangement of words and (2) the internal structure of words*». O primeiro aspecto, aquele que «*(...) may be interested in how the words combine to form a meaningful sentence (...)*» (ibidem), refere-se à sintaxe; o segundo, que se ocupa da formação das palavras, alude à morfologia. Já para Cassany *et al.* (2002: 308) a competência gramatical

(...) no consiste tanto en los conocimientos teóricos sobre las unidades lingüísticas y las reglas de funcionamiento, como en la aplicación práctica de estos conocimientos en las habilidades de comprensión y expresión. La gramática no es solamente el conjunto de las reglas del juego lingüístico, sino también los trucos y la práctica para saber jugar.

É através desta competência gramatical, aprendida gradualmente, que o sujeito falante vai melhorar a sua competência comunicativa.

4.2. O ensino/aprendizagem da gramática

Ensinar gramática é muito mais que explicar regras e normas morfosintáticas. Actualmente, a didáctica exige que nos detenhamos em aspectos discursivos e pragmáticos, porque se considera que o papel desempenhado pela gramática nas aulas de línguas é mais amplo, sobretudo após o surgimento do conceito de competência comunicativa. São várias as questões a serem consideradas ao se ensinar a gramática de uma L2 ou LE. Na perspectiva de Brown (1994), algumas destas questões seriam:

- o contexto em que a língua é apresentada, que deve ser um contexto comunicativo e relevante para os alunos;
- a escolha da estrutura gramatical alvo, que deve ir ao encontro dos objectivos comunicativos dos alunos;
- a selecção de actividades de prática que promovam a relevância dos itens linguísticos e da linguística;

- o cuidado para que os alunos, sobretudo os mais jovens, não sejam excessivamente expostos à metalinguagem (terminologia linguística); e
- a escolha por uma abordagem gramatical que seja tão interessante e intrinsecamente motivadora quanto possível.

Segundo Vilela (1993: 144) *«a gramática dá ao estudante a capacidade de agir linguisticamente, comunicar, de analisar textos e suas normas, sensibilizando o aluno para a língua: como meio de vida e de actuação»*. Todavia, acrescentamos que no processo de ensino/aprendizagem do PL2 o ensino da gramática deve tomar como ponto de partida as necessidades comunicativas e os interesses comunicativos dos aprendentes, integrando a reflexão gramatical sempre que esta se coloca ao serviço desses interesses e necessidades. Salientamos que a aula de PL2 deve considerar a realidade multifacetada da língua e não colocar de forma desproporcional a transmissão das regras e dos conceitos presentes nas gramáticas como o objecto central de estudo, confundindo, em consequência, o ensino de língua com o ensino da gramática. A gramática deve estar ao serviço da linguagem e não a linguagem ao serviço da gramática (Romera Castillo, 1986).

A aprendizagem da gramática de uma L2 deverá passar, inicialmente, por uma descrição e prática, a fim de o aluno interiorizar aspectos relevantes que lhe permitam, depois, usar adequadamente a língua-alvo e reflectir sobre a mesma (Adamczewski, op. cit.). Não se aprende gramática pela gramática, se o fazemos, é com o intuito de adquirir uma certa competência gramatical, com vista à utilização adequada de uma língua.

De igual modo, Lamas (1991: 66) menciona que: «*o ensino da gramática visa: o aperfeiçoamento da utilização da língua; uma melhor e mais fácil comunicação; um conhecimento crescente; e uma mais harmoniosa inserção no mundo*».

Vilela (op. cit.) apresenta duas formas de ensinar a gramática, ambas com inconvenientes: a) ensino sistemático: nesta concepção, «*tomam-se como ponto de partida as partes do discurso, passando-se pela frase simples, frases complexas, ligações interfrásicas, frase no discurso e relações transfrásicas. (...) os textos são de tal modo seleccionados que servem de rampa para o ensino sistemático da gramática.*» (op. cit.: 146/147); b) gramática comunicativa: «*põe de lado o ensino da gramática, como tal. Os defensores da gramática comunicativa aduzem que o ensino sistemático da gramática é difícil ou mesmo impossível: não é fácil encontrarmos textos que cubram sistematicamente a gramática da língua.*» (op. cit.: 147) Esta segunda forma de ensino, segundo o autor,

(...) tem como ponto de partida as necessidades comunicativas e interesses comunicativos dos falantes, integrando a reflexão gramatical apenas na medida em que esta se coloca ao serviço desses interesses e necessidades. Entre esses interesses estarão necessariamente os interesses dos alunos, os interesses sociais que a escola deve impor-lhes. Contudo, numa tal concepção de ensino de gramática, uma grande parte dos fenómenos de língua ficarão, impreterivelmente, total ou parcialmente esquecidos. (op. cit.: 147/148)

Acrescentamos ainda a opinião de Germain e Séguin (op. cit: 34) que consideram o ensino da gramática como:

(...) entre autres activités, exposer les apprenants à un certain type de description/ simulation ou la leur faire découvrir; apprendre la grammaire d'une L2 signifie se familiariser avec une certaine description/simulation de cette L2, en présumant que la connaissance d'une description/simulation pourra éventuellement conduire à la maîtrise de l'usage de la L2 – en ne perdant jamais de vue que la description/simulation n'est toujours qu'une approximation d'un usage.

Por seu lado, Delgado-Martins e Duarte (1993: 15) consideram que

fazer gramática é (...) o trabalho desenvolvido sobre a língua, sob proposta cientificamente fundamentada e pedagogicamente adequada do professor, conducente a um conhecimento explícito da estrutura e funcionamento da língua por parte do aluno, conhecimento esse que é condição da sua plena autonomia como sujeito falante.

Duarte (1997: 70) propõe três tipos de objectivos para o ensino da gramática: «*Em primeiro lugar, objectivos que necessitam da “ferramenta gramatical” como instrumento; em segundo lugar, objectivos relacionados com o desenvolvimento de valores; em terceiro, objectivos gerais e específicos de natureza cognitiva.*» Segundo esta autora, os objectivos não são apenas linguísticos: o ensino da gramática visa ainda o desenvolvimento de valores nos alunos, melhorando não só a sua auto-confiança linguística como também a tolerância cultural e linguística dos mesmos; o desenvolvimento de capacidades cognitivas, na medida em que este ensino deve igualmente ser «*encarado como uma reflexão sobre a língua orientada pelo professor como uma actividade de descoberta*» (op.cit.: 72).

No mesmo sentido, Vygotsky (2003) afirmava que a sua análise mostra claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança. Embora esta domine a gramática da sua língua muito antes de entrar na escola, esse domínio é inconsciente, ou seja, mesmo usando o tempo verbal correcto ao expressar-se, não saberá declinar ou conjugar uma palavra quando isso lhe for solicitado. Assim, o ensino da gramática torna-se válido não só porque permite à criança estar consciente do que faz, mas porque aprende a usar estas habilidades de forma consciente, além de lhe permitir passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala. Na LE e na L2, esses aspectos mais complexos da língua, que exigem uma certa consciência das formas gramaticais, desenvolvem-se antes da fala espontânea, ao contrário do que acontece na LM. O autor (op. cit.: 125/126) refere claramente esta importância da aprendizagem da gramática para o desenvolvimento da criança:

Já se chegou mesmo a dizer que o ensino da gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise mostrou claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança. (...) Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintácticas na escola, mas, graças à aprendizagem da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que faz e aprende a usar as habilidades conscientemente.

Krashen (1985) tem uma posição diferente. Na opinião deste autor, não é necessário aprender gramática para aprender a dominar uma língua; aliás, para ele, os exercícios de cariz mais formal podem mesmo prejudicar os alunos de comunicarem de uma forma autêntica, pois toda a concentração sobre a forma linguística relega necessariamente o conteúdo da comunicação para segundo plano. Deste modo, a aprendizagem gramatical, em meio escolar, pode prejudicar

a aprendizagem da comunicação. Krashen defende, por isso, que os conteúdos gramaticais abordados na aula de L2 devem-se reduzir a questões de gramática colocadas pelos alunos e que devem ser reservados a momentos onde não interfiram com a comunicação. O que nos leva a deduzir que a gramática, na sua perspectiva, deixa praticamente de existir na sala de aula. O autor (1984) apresenta também dois papéis possíveis da gramática no programa de ensino de uma L2: primeiro, pode ser usada proveitosamente como *Monitor*; segundo, pode ser utilizada como tema ou como reflexão linguística. Em relação ao primeiro caso, Krashen refere que uma condição necessária para o uso, com sucesso, do *Monitor* é o tempo; por isso, quando é dado esse tempo para os aprendentes se concentrarem na forma, alguns deles conseguem usar a gramática explícita de modo vantajoso. No caso de falantes de uma L2, que adquiriram recentemente toda a gramática dessa língua-alvo, mas que ainda têm algumas lacunas, o uso da gramática explícita pode ajudar a colmatar as falhas deixadas pelos itens não adquiridos. O que o autor considera problemático, neste domínio, é o facto de:

(...) teachers expect perfect performance of such simple, yet late-acquired items in unmonitored performance (...) We often see, however, struggling to make correct subject-verb agreement in what are termed “communicative” exercises, fearful of the teacher’s shattering corrections. The cause of this torture is, first of all, a conclusion between linguistic simplicity and order of acquisition – it is not all the case that the more linguistically simple an item is, the earlier it is acquired. Some very “simple” rules may be among the last to be acquired. Second, the cause is also a failure to distinguish between acquisition and learning, a failure to realize that conscious knowledge of an item bears no relationship to a performer’s ability to use it in unmonitored speech. This ability comes from

acquisition, and acquisition comes from comprehensible input, not from error correction. The result of such treatment is, at best, overuse of the Monitor. At worst, it results in the establishment of such a strong Affective Filter that acquisition is impossible. (op.cit.: 91/92)

Apesar de considerar a sequência gramatical como indesejada quando o objectivo é a aquisição, Krashen sugere que se pode apresentar ao aluno uma regra de cada vez, numa determinada ordem, quando o objectivo é a aprendizagem consciente. No entanto, ele propõe três requisitos essenciais para o ensino das regras gramaticais. Apenas se podem ensinar as que podem ser aprendidas, as que os alunos podem ter sempre em mente e as que ainda não foram adquiridas.

Existem, no entanto, opiniões divergentes desta. Autores como O'Malley e Chamot (1990) defendem que uma aprendizagem consciente das regras gramaticais funciona como um precursor que leva a uma automática execução das mesmas. Kohonen (1989: 27) mantém a mesma opinião:

There is a tension between a conscious, explicit knowledge of the rules, and the use of language in communication without consciously reflecting on the rules. The former type of knowledge can be called declarative knowledge ('know-that'), while automatized skill performance involves what is called procedural knowledge ('know-how'). The traditional learning sequence progressed from the presentation of the rules to practice and application, aiming at automatization, i.e. from declarative to procedural knowledge. (...) Rather than assuming that the declarative and procedural knowledge about

language are separate, it seems to make more sense that they constitute a continuum.

Batstone (1994: 4) também defende a aprendizagem da gramática e alega que

Language without grammar would be chaotic: countless words without the indispensable guidelines for how they can be ordered and modified. A study of grammar (...) reveals a structure and regularity which lies at the basis of language and enables us to talk of the 'language system'.

Faerch (1986) sugere as seguintes fases que estabelecem a continuidade das regras implícitas às explícitas: o aluno usa a regra, mas não reflecte sobre ela; o aluno consegue ver se um determinado item da língua está de acordo com a regra; o aluno consegue descrever a regra pelas suas próprias palavras; o aluno consegue descrever a regra utilizando termos metalinguísticos.

Na opinião de Kohonen (op. cit.), o uso comunicativo da língua resulta num conhecimento implícito, enquanto a apresentação de regras conduz ao conhecimento explícito. No entanto, o conhecimento explícito pode tornar-se implícito através da automatização, assim como o implícito pode tornar-se explícito através da consciência linguística.

Germain (op. cit.) apresenta também uma visão contrária à de Krashen, baseando-se em estudos realizados em grupos de imersão. Este autor refere que as aulas de imersão são claramente interessantes para desenvolver a compreensão em início de aprendizagem, nomeadamente quando o contacto dos alunos com a L2 se faz essencialmente na aula. No entanto, nada assegura que isso seja suficiente para progredir no desenvolvimento de aprendizagem da língua para níveis mais

avanzados. Por exemplo, em aulas de imersão em que a concentração se faz unicamente sobre o conteúdo, negligenciando os aspectos formais da L2, os riscos de fossilização são muito elevados. A fossilização linguística não significa o fim da aprendizagem, mas uma estagnação nas formas linguísticas erradas. Logo, nos grupos de imersão em que a forma gramatical é negligenciada, centralizando-se a aula nos conteúdos, os riscos de fossilização tenderão a aumentar, visto que uma simples exposição do aluno à língua não é suficiente para garantir um domínio perfeito. Portanto, para Germain, tudo leva a crer que o estudo sistemático da gramática evita a fossilização linguística.

É preciso levar em consideração que a consciencialização da estrutura da língua não ocorre prontamente a partir do ensino dos primeiros conteúdos gramaticais. Vygotsky (op. cit.) foca essa questão ao exemplificar o que acontece com a aprendizagem da aritmética. Segundo o autor, às vezes, as primeiras etapas dessa aprendizagem pouco acrescentam à criança para que ela possa dominar a aritmética. Mas é possível que, num momento posterior, de repente, ela capte um princípio geral que a ajude a compreender as noções anteriores. Do mesmo modo, podemos dizer que um aluno ao aprender os primeiros conteúdos gramaticais ainda não é capaz de entender a estrutura da língua. Com o decorrer da aprendizagem, porém, ele irá captando certas regras que o ajudarão a tirar ilações em relação a outros aspectos estruturais da frase.

4.3. Gramática explícita e gramática implícita

No que diz respeito à distinção explícito/implícito, Odlin (1986) aconselha a separação entre estes dois conceitos da noção confusa de consciência, mas Bialystok (1981), Sharwood Smith (1981), Ellis (1993) definem o

conhecimento explícito como um conhecimento consciente das particularidades formais da língua-alvo, que se opõe ao conhecimento implícito, que é intuitivo e não pode ser reflectido ou declarado. Posteriormente, Bialystok (1994) faz uma distinção com sucesso destes conceitos a partir de definições baseadas na consciência, reclassificando o binómio implícito/explicito como um desenvolvimento contínuo da análise da língua e deixando bem claro que a questão central diz respeito ao modo como as representações linguísticas se modificam no decorrer do desenvolvimento. Ellis (1994: 85) também propõe uma distinção entre conhecimento implícito e explícito:

In the case of language, explicit knowledge refers to knowledge that is analysed (...), abstract (...) and explanatory. Perhaps its defining characteristic is that it is available to the learner as an conscious representation.(...). It is not dependent, therefore, on metalinguistic knowledge, although in many cases it will be closely associated, as metalingual terminology provides the learner with tools that can be used to construct explicit knowledge.

Two kinds of implicit knowledge can be distinguished; formulaic knowledge and rule-based knowledge. In both cases the knowledge is intuitive, in the sense that the learner is unlikely to be aware of having ever learnt it and is probably unaware of its existence.

Ellis (1997: 123) considera ainda que o aluno pode transformar o conhecimento explícito em conhecimento implícito através da execução de diversas operações:

- observação da(s) característica(s) linguística(s) específica(s) na amostra (input);
- comparação dessa(s) característica(s) com a(s) que ele próprio produz habitualmente (output) colocando-a(s) na sua memória de trabalho (*intake*);
- construção de novas hipóteses para integrar essa(s) característica(s) no seu sistema interlíngua, conduzindo ao desenvolvimento da sua interlíngua na memória de longo prazo.

Estes dois tipos de conhecimento – explícito e implícito – são interceptados por um processo contínuo ao longo da aprendizagem, indo de um processamento mais controlado para um processamento mais automático. Ellis (1997: 112) demonstra bem na tabela seguinte esta ideia:

Tabela 2 - Tipos de conhecimentos envolvidos na aprendizagem de uma L2

Tipos de conhecimento	Processamento controlado	Processamento automático
	(a)	(b)
Explícito	Uma nova regra explícita é usada conscientemente e com esforço deliberado.	Uma antiga regra explícita é usada conscientemente mas com relativa velocidade.
	(c)	(d)
Implícito	Uma nova regra implícita é usada sem conhecimento, mas é acedida lentamente e de forma inconsciente.	Uma regra implícita é usada sem esforço.

Fonte: Ellis, 1997:212

Este conjunto de cruzamento de conhecimentos e processamentos conduz-nos a práticas diferentes: por um lado, o conhecimento explícito pode ser adquirido através de actividades mais controladas de estruturas gramaticais; no entanto, por outro lado, o conhecimento implícito requer que o estudante use o seu conhecimento da interlíngua em situações reais de comunicação, encarando os seus próprios erros e corrigindo-os, facto que pressupõe já uma grande exposição à língua.

Dois conceitos opostos, mas presentes no ensino de uma língua são pois o de gramática explícita (abordagem dedutiva) e o de gramática implícita (abordagem indutiva). O primeiro recorre à metalinguagem e constitui-se como um saber metódico explícito. O ensino explícito verifica-se *«quando a aquisição da competência linguística se fundamenta na exposição e na explicação de regras pelo professor, seguidas de aplicações conscientes pelos alunos»* (Galisson e Coste, op. cit: 293). Ou seja, um ensino da gramática que passa pela explicitação das regras na aula de línguas. Pedagogicamente, podemos dizer que se trata de um trabalho sobre a língua, ainda que possa e deva ser desenvolvido, paralelamente, um trabalho na língua. Refere-se a um ensino/aprendizagem sistemático ou pontual, a uma descrição de determinados itens gramaticais da língua-alvo, descrição que é explícita pelo professor ou pelos alunos, recorrendo à terminologia do modelo metalinguístico que a rege. O ensino explícito não tem como objectivo primeiro dar aos alunos um saber metalinguístico que lhes permita produzir os seus discursos adequadamente na língua-alvo, mas sobretudo fazê-los reflectir sobre as percepções metalinguísticas que têm, mais ou menos conscientemente, da língua que estão a aprender. É uma abordagem também conhecida como foco na forma.

Já o ensino implícito verifica-se *«quando a aquisição da competência linguística resulta da manipulação de frases consideradas simultaneamente como arquétipos do discurso visado e etapas no caminho da sua descoberta»* (Galisson e Coste, op. cit: 391), ou como consideram Besse e Porquier (op. cit.: 86) é *«un enseignement inductif non explicite d'une description grammaticale particulière de la langue-cible, et qu'elle releve donc plus de l'apprentissage que de l'acquisition»*. Remete para o sistema interiorizado pelo falante, que este só adquire ao longo de variadas interacções comunicativas com os falantes que já o possuem. O favorecer das relações linguísticas, o criar condições para que essas interacções comunicativas se verifiquem, constitui em pedagogia a gramática implícita e, neste caso, implica mais um trabalho na língua do que um trabalho sobre a língua (Lamas, 1991). Tal como acontece na aprendizagem natural da língua materna, a aprendizagem implícita de uma língua estrangeira ou segunda:

- *faz economia de toda a metalinguagem (sobretudo da metalinguagem gramatical, considerada inútil e maçadora, quando o ensino tradicional fazia dela um intermediário indispensável);*
- *e recorre (pelo menos no que diz respeito aos métodos áudio-visuais) à situação plausível dos enunciados propostos como «padrões», isto é, à sua inserção no real.* (Galisson e Coste, op. cit.: 392).

Entre estes dois tipos de ensino existe uma diversidade de estratégias de descoberta gramatical (*«grammar discovery»*), de descoberta guiada (*«guided discovery»*) ou «notar a língua» (*«noticing»*), em que o foco na forma gramatical é articulado com a inferência através de exemplos. Estas estratégias podem propender mais para o ensino explícito ou o implícito, tendo em conta o facto de

as explicações gramaticais das regras se verificarem antes ou depois da prática, ou segundo o grau de controlo a que os alunos são expostos no processo de aprendizagem das regras.

Scrivener (2005) define as actividades de «*grammar discovery*», «*guided discovery*» ou «*noticing*» como aquelas que «*(...) allow learners to generate their own discoveries and explanations*» (op. cit.: 268). O autor aconselha que estas actividades sejam apropriadas ao nível linguístico dos alunos, de forma a focar a sua atenção em aspectos relevantes da língua-alvo, e, deste modo, evitar o uso de explicações extensas e, pelo contrário, envolver os alunos mais activamente no seu processo de aprendizagem.

No caso específico do processo de ensino dos conteúdos gramaticais, temos pois de levar em conta alguns princípios para que de facto haja uma progressão na aprendizagem da língua.

Mas como ensinar esta gramática?

De forma implícita ou explícita?

De preferência das duas formas. Ambas se complementam e em conjunto procuram atingir dois objectivos fundamentais: a aquisição de uma competência comunicativa que possibilite a realização de vários actos de linguagem e a sua adequação ao contexto; a aquisição de uma competência linguística que signifique a automatização das estruturas linguísticas. A este propósito Fonseca (1994: 135) refere que:

Aprender a falar uma língua é adquirir um saber orientado para a acção, um “saber fazer” condicionado pela interiorização de uma gramática implícita. Aprender gramática

explícita é adquirir um outro tipo de saber: não apenas saber falar a língua, mas também saber falar da língua, sobre a língua.

Diversos investigadores da aprendizagem de L2 defendem que os alunos precisam de passar por vários processos e fases de análise e prática de um novo item gramatical para poderem interiorizá-lo e, conseqüentemente, usá-lo. Segundo Scrivener (2005: 253) os alunos:

(...) probably need to have exposure to the language; they need to notice and understand items being used; they need to try using language themselves in 'safe' practice ways and in more demanding contexts; they need to remember the things they have learnt.

A escolha do ensino explícito da gramática no âmbito de uma pedagogia da comunicação leva-nos a uma premência de adequar o conteúdo e o modo de sistematização gramaticais à concepção de língua que fundamenta a metodologia comunicativa, pois como refere Frias (1992: 153):

A organização de um ensino em torno de exercícios de análise gramatical ou a prática e repetição de frases a partir de um modelo, acompanhadas de algumas sistematizações estruturais e funcionais, não são talvez os melhores meios (ou únicos) de desenvolver no aluno a sua capacidade de comunicação.

Os exercícios estruturais devem, por isso, acompanhar sistematicamente o ensino da língua, mas apenas como instrumento que leve o aluno a uma consciencialização dos recursos formais da língua e que conseqüentemente lhe

permita utilizá-los inconscientemente no seu discurso. A este propósito Besse e Porquier (op. cit.: 82) explicam que:

L'exercice structural doit renforcer systématiquement les mécanismes fondamentaux ou patterns de la langue par sur-apprentissage (overlearning), afin qu'une fois appris ils puissent permettre à l'étudiant d'amorcer une généralisation, sans avoir consciemment recours à une règle.

É necessário utilizar um tipo de sistematização gramatical que abarque as dimensões pragmáticas no sistema formal das línguas e que veja o texto como unidade fundamental de estruturação.

Aprender a falar uma língua não é interiorizar um sistema de regras gramaticais em abstracto, é adquiri-las como operações condicionantes de uma capacidade de construir textos e de, com eles, modificar situações. A gramática pedagógica tem, pois, que alargar-se às dimensões textual e accional. (Fonseca, op. cit.: 136)

Impõe-se, então, a adaptação de novos critérios de progressão na explicitação gramatical para que esta possa fomentar a interiorização da gramática implícita. Privilegiando-se a perspectiva comunicativa, leva-nos a ter de rever métodos estruturais de progressão do ensino da gramática como, por exemplo, o partir do mais simples para o mais complexo, do regular para o irregular e optar por critérios comunicativos como simplesmente o começar pelo que é mais necessário.

Vários investigadores têm discutido sobre a melhor abordagem para o ensino da gramática na sala de aula de línguas e o consenso ainda não foi

encontrado. Têm sido apontadas vantagens e desvantagens tanto para um modo de ensino como para o outro. Alguns defendem o ensino explícito (o foco na forma) por ser mais directo, centrar a atenção do aluno em aspectos importantes da língua que de outra forma poderiam passar despercebidos (Long, 1991; Doughty e Williams, 1998; Long e Robinson, 1998; Ellis, 2003; Nunan, 2004; Willis e Willis, 2007; entre outros). Outros, tais como Brown (1994), defendem o ensino implícito. Segundo este autor (op. cit.), este tipo de ensino da gramática é o mais adequado, pois:

- está mais em sintonia com a teoria de aquisição da língua, que defende a absorção inconsciente das regras gramaticais;
- adequa-se ao conceito de desenvolvimento da interlíngua;
- possibilita ao aluno «perceber» e «sentir» a língua de forma mais comunicativa, sem ser submergido em explicações gramaticais; e
- fomenta mais a motivação intrínseca, na medida em que permite que os alunos se envolvam mais activamente na aprendizagem da gramática.

Este problema que às vezes se coloca da incompatibilidade entre uma pedagogia comunicativa das línguas e a gramática explícita tem que ver com o facto de se continuar a atribuir à gramática o sentido chomskiano de dispositivo de regras geradoras de frases. Dar primazia à pragmática, obriga a que se procure articular o conceito de linguagem como estrutura ao de linguagem como acção, a que se relacione harmoniosamente o que está codificado na gramática de uma língua e as realizações comunicativas dos falantes dessa língua. Não significa isto que se pretenda abandonar o ensino da gramática enquanto consciencialização das estruturas formais, trata-se sim de relacioná-lo com a actuação linguística, com a produção discursiva. Como refere Weaver (1998: 18), «*teaching selected aspects*

of grammar in the context of their use promises to be more effective than teaching grammar more thoroughly, but in isolation». É que o ensino explícito da gramática numa língua estrangeira ou segunda pode motivar, de certa forma, o aluno, pois este passa a ter uma percepção de características específicas dessa outra língua que, por exemplo, não encontra na sua LM, o que pode constituir não só um momento de formação como também de motivação para ele.

Na abordagem dos textos consideram-se, quer em LM quer em L2, normalmente dois momentos: a leitura e a análise. No caso da aula de LM, pôs-se um pouco de lado o percurso compreensivo da exploração do texto e a análise do texto tem como objectivo sobretudo a identificação de noções textuais e gramaticais. Já no caso de L2, dedica-se uma grande parte da explicação à explicitação vocabular, ainda que se proceda também a algumas explicações e sistematizações gramaticais. No entanto, é através do reemprego que a gramática é aprendida. Frias (op. cit.: 153/154) comunga desta ideia ao referir que:

(...) mesmo que a memorização de paradigmas seja também necessária (principalmente na LE...), importa aceitar também o papel desempenhado por uma tomada de consciência orientada sobre os valores de emprego dos diversos elementos linguísticos que constituem o texto e sobre a apresentação das suas funções, em que a conceptualização importe mais do que a formalização num percurso que se faça texto a texto, com algumas sínteses produtivas periodicamente.

No entanto, o ensino/aprendizagem do domínio gramatical é muitas vezes apresentado como um contexto fechado. Ele encontra-se delimitado pela descrição do seu próprio objecto, sem aprofundar a relação com os outros domínios (oralidade, leitura e escrita) e com o próprio sujeito. O que, no geral, os

manuais metodologicamente acabam por impor é que a gramática seja leccionada de forma descontextualizada do seu funcionamento nos textos (Figueiredo, 1999). Como defende Luís (op. cit.: 136):

(...) o aproveitamento de fragmentos textuais, nem sempre autênticos e frequentemente estereotipados, generalizadores ou destituídos de qualquer sentido crítico, afiguram-se como um mau pretexto para qualquer objectivo pedagógico.

Todavia, tem-se procurado, nos últimos anos, integrar a comunicação oral, a escrita e a reflexão sobre a língua. Nesse sentido, efectuaram-se mudanças com vista a uma abertura do contexto gramatical ao relacionamento com os outros domínios e ao desenvolvimento do sujeito com a própria realidade. Adragão (1990: 81/82) comunga da mesma opinião ao considerar que

O ensino da gramática inspirado nos conhecimentos e nos métodos da linguística não será, como antigamente, apenas para colmatar necessidades ortográficas ou responder às exigências da cultura humanista mas, sobretudo, para dar ao aluno a possibilidade de utilização da língua em toda a sua extensão e possibilidades.

Em suma, em L2, o conhecimento gramatical realiza-se em usos e, desse modo, é uma componente da competência de comunicação. Neste sentido, a competência linguística é tida como um sistema complexo de regras que actuam em simultâneo, a vários níveis, para determinar a organização das formas gramaticais que irão preencher funções comunicativas. A linguagem é, assim, mais bem adquirida em situações significativas. O ensino pode disponibilizar diferentes escolhas para que o aluno possa fazer opções informadas, acerca da variedade dos usos que pode fazer da linguagem, mas com o conhecimento de que

há uma parte prescritiva, que é também uma orientação para a realização de actos comunicativos relevantes. *«Il lui faut ne jamais oublier que l'objectif de la classe de langue n'est pas d'acquérir seulement un savoir sur la langue-cible, ou une méthode de raisonnement sur les langues, mais d'abord d'apprendre à “parler comme on parle”.* (Besse e Porquier, op. cit.: 101).

Portanto, os manuais escolares devem evoluir com o intuito de apresentarem propostas que sejam alargadas a novas dimensões: instrumental, de desenvolvimento de valores, criativa, pessoal e discursiva, para além do aprofundamento da dimensão cognitiva. Ao impulsionar essa diversidade de dimensões, acreditamos que o carácter fechado do contexto gramatical no ensino/aprendizagem tenderá a desaparecer (Barbeiro, 1999). A importância de não condicionar os alunos a actividades de gramática rotineiras e de promover novas abordagens, envolvendo as dimensões acima referidas, conduzi-los-á a uma aprendizagem significativa. Apenas numa atitude como esta é que a língua e o seu funcionamento são observados e possíveis de serem construídos progressivamente na fala, na leitura e na escrita. Figueiredo (op. cit.: 238) refere ainda que *«uma didáctica da língua que se quer criativa e criadora deve privilegiar a interacção entre os textos e os conteúdos gramaticais numa dinâmica de desenvolvimento das competências e das capacidades aos níveis discursivo, linguístico, metacognitivo e cognitivo»*. As noções gramaticais devem ser apresentadas, a partir dos textos e/ou dos discursos, em funcionamento real, em contextos da vida quotidiana, permitindo a inserção na(s) sociedade(s).

O manual escolar destaca-se, naturalmente, como o meio didáctico mais utilizado pelo professor. O problema coloca-se, sobretudo, na forma como é utilizado e integrado no processo ensino/aprendizagem da língua.

4.4. O manual Hespérides 7º/8º

O manual *Hespérides 7º/8º*, da autoria de Maria Cândida Neiva e editado pelo Ministério da Educação, é o único oficial em Cabo Verde e foi concebido para ser utilizado nos dois níveis – 7º e 8º anos – do 1.º Ciclo do Ensino Secundário.

Este estudo que apresentamos relativamente à abordagem gramatical proposta por este manual tem como finalidade, por um lado, ilustrar as teorias expostas sobre o ensino da gramática e, por outro, facultar o contacto com o material mais utilizado no ensino da Língua Portuguesa nestes níveis. O estudo foi realizado através da técnica de análise de conteúdo com a qual procuramos descrever os exercícios gramaticais que este manual apresenta e verificar em que medida eles estão adequados a uma progressão gramatical na aprendizagem do PL2. As categorias de análise de conteúdo foram seleccionadas, tendo em conta que essa mesma análise procuraria ir ao encontro desse objectivo.

4.4.1. Pressupostos teóricos que antecederam e fundamentaram a análise

Cada uma das três categorias foi definida a partir de dois métodos e de uma abordagem de ensino:

- o método da gramática e tradução ou método tradicional,
- o método audio-oral (MAO),
- e a abordagem comunicativa e cognitiva,

que correspondem às grandes correntes dos estudos linguísticos: a gramática tradicional, o distribucionalismo e a linguística da enunciação, a pragmática, a sociolinguística, a psicolinguística.

O método da gramática e tradução ou método tradicional defende a consciencialização das regras gramaticais no ensino. Orientação também seguida pela «*cognitive code-learning theory*», uma teoria que surgiu nos finais dos anos 60, inícios dos anos 70, e segundo a qual a compreensão das estruturas gramaticais é mais importante do que a sua simples mecanização. Assim, a partir de textos literários, analisam-se frases, rotulam-se os seus segmentos e atribuem-se regras que explicam como eles devem combinar-se. Deste método também faz parte a tradução e a retroversão, a partir das quais se formulam regras gramaticais. A interacção professor – aluno significava essencialmente duas coisas: controlo e melhoramento da memorização de regras e de listas de vocabulário e controlo e melhoramento da compreensão das regras gramaticais que tinham sido ensinadas (DeKeyser, 1998). A concepção gramatical deste modelo cingia-se à descrição da língua escrita literária e introdução à aprendizagem desse uso. Geralmente, a prática pedagógica seguida isolava o estudo gramatical e o estudo textual: o texto era o pretexto para a aplicação de conceitos gramaticais, para exercícios de paráfrase e a reflexão sobre a língua raramente ocupava um lugar de destaque.

Todavia, com o surgimento do ensino de massas, vários autores vão-se insurgir contra o método tradicional, pois consideram que o ensino de línguas passa a enfrentar problemas muito diferentes daqueles enfrentados no ensino destinado a um grupo restrito de pessoas que formavam uma elite no plano educativo. É posto em causa este método e o modelo de gramática aplicado: rejeita-se as definições e classificações dogmáticas que propõe, a diversidade de critérios a que recorre, a normatividade que usa. Sobre este modelo Duarte (1986: 38) afirma:

*(...) saía-se da escola desarmado perante a realidade
linguística, preparado apenas para reproduzir o ensinado, com*

uma visão normalizadora do uso linguístico e unificante e parcelar do texto como objecto escrito, fundamentalmente estético, cuja materialidade linguística se não considerava condição essencial de apreensão e fruição (e muito menos objecto de estudo).

Apesar da incontestável legitimidade das críticas feitas a este método, Roulet (1980: 20) pensa que o seu insucesso não coloca em causa a pedagogia integrada das línguas, no que diz respeito à problemática das relações LM – L2:

On admettait donc, et on appliquait de manière plus ou moins systématique, le principe d'une pédagogie intégrée de la langue maternelle et des langues secondes.

Les élèves bénéficiaient ainsi d'une approche globale uniforme des différentes langues qu'ils étudiaient à l'école, du français à l'allemand ou à l'anglais en passant éventuellement par le latin; les maîtres pouvaient de leur côté dans l'enseignement d'une langue seconde, s'appuyer couramment sur les connaissances acquises au cours de langue maternelle.

Franco (1989: 70) salienta, no entanto, um dos aspectos positivos do modelo gramatical utilizado por este método:

Se, de modo geral e numa perspectiva metodológica, só se pode fazer iniciação de alguém numa língua se se começar por lhe explicar os significados dos signos linguísticos, estabelecendo uma relação entre estes e os respectivos referentes (em algum mundo possível) – então aqui reside com certeza, apesar de tudo, um dos méritos da gramática tradicional, a explorar com proveito sobretudo na fase inicial do ensino.

O segundo método, o audio-oral (MAO), assenta na psicologia behaviorista americana (de Skinner) e nas concepções de língua defendidas pela linguística distribucional (de Bloomfield). Tal como o método anterior, rejeita a consciencialização de regras gramaticais nas aulas de L2. Por causas linguísticas e psicológicas, deixa-se de estabelecer relações entre a LM e a L2, pois como têm sistemas de organização estrutural diferentes, surgiriam interferências durante a aprendizagem, no caso das duas línguas estarem presentes na aula. Por essa razão, evita-se também a tradução e a retroversão. As estruturas básicas da língua deviam, pois, ser automatizadas. O ensino da gramática baseia-se no conceito de estrutura da frase, que mostra como algumas palavras se relacionam na frase e outras não. A gramática estrutural descreve a frase combinando as suas partes em sucessivas e mais complexas formas. A aprendizagem passava pela utilização de exercícios de substituição (de constituintes imediatos da frase, por exemplo), de exercícios estruturais (*pattern drills*). Franco (1989: 81) apresenta algumas desvantagens deste método:

Dos exercícios mecânicos não se desenvolve nenhum conhecimento de regras que permita a geração sistemática de frases. (...) com a memorização de uma construção o aprendente não tem – ao chegar ao fim da fase do «drill» – verdadeiramente mais nada senão essa construção: este facto não garante por si só o seu domínio posterior. (...) Também muitos desses exercícios não foram concebidos com a preocupação de um contexto situacional. Neste sentido, poderá dizer-se que as ‘frases’ aprendidas de cor estão destinadas a cumprir a mesma função improdutiva que as ‘palavras’ isoladas ensinadas pelo método da gramática e tradução.

Larsen-Freeman (1995: 132) comenta a este propósito que:

(...) we have come to realize that grammatical structures are more than forms; therefore, their acquisition must entail more than learning how to form the structures. It must also include learning what they mean and when and why to use them as well. This awareness is extremely important from a pedagogical standpoint, of course, because as language teachers will attest, the learning challenge for students is not accuracy alone but meaningful and appropriate use as well. As such, grammar teaching does not mean merely teaching forms and it is certainly not limited to teaching explicit form-based rules.

Besse e Porquier (op. cit.) também criticam o ensino através de exercícios estruturais, defendendo que todo o tipo de ensino sistemático da gramática através de exercícios estruturais não é um ensino implícito da língua, mas um ensino implícito das regras da descrição da gramática dessa língua.

No entanto, Franco vê também neste método algumas vantagens (op. cit.: 81):

(...) tais exercícios têm igualmente inegáveis virtudes. Parece irrefutável que é com as estruturas de superfície que o aprendente de L2 se vê em primeiro lugar confrontado e que são elas que terá de dominar para poder comunicar. Assim sendo, com a inclusão da «pattern practice», o professor oferece ao aluno principiante a possibilidade de entrar directamente na língua e no seu funcionamento.

Contudo, estudos demonstraram, a longo prazo, que em relação à compreensão oral dos alunos, os resultados obtidos por este método não eram

significativamente superiores aos dos métodos anteriores (Puren, 1988; Germain, 1993).

Actualmente, o ensino da L2 apoia-se, principalmente, num outro sentido de gramática – o conhecimento da língua que o falante processa na mente, conhecido como linguística ou competência gramatical (Cook, 1996) – que se insere na abordagem comunicativa e cognitiva. As suas características principais são: pedagogia centrada no aprendente, desenvolvimento de competências de comunicação através de uma progressão funcional e nocional, recurso aos textos autênticos, abordagem diferenciada das capacidades de compreensão e de expressão, gramática reflexiva, pedagogia do erro, o esbatimento do tabu da utilização da LM nas aulas de L2 e os professores começam a utilizá-la (sobretudo no início da aprendizagem), primazia do diálogo e da comunicação oral, sem descurar, no entanto, o ensino específico da escrita e da leitura.

Este conceito foi desenvolvido pelo etnolinguísta Hymes (1972) baseado em reflexões críticas sobre a noção de competência e performance de Chomsky. Hymes (op.cit.) considera que os membros de uma comunidade linguística possuem uma competência de dois tipos: um saber linguístico e um saber sociolinguístico, isto é, um conhecimento que reúne em si formas de gramática e normas de uso. A descrição da competência dos falantes de uma língua não se limita apenas a estabelecer as condições de boa formação sintáctica e semântica das frases. Para além dessas condições, têm de se observar também determinadas condições de adequação a que deve obedecer a produção de sequências de signos linguísticos em certas situações de enunciação para que essa produção seja, nessas mesmas situações, possível e tenha de facto um sentido. Segundo Cuq (op. cit.) na abordagem comunicativa a aprendizagem da língua pressupõe não só a

apropriação de regras que permitem formar frases correctas, mas também regras de uso que regem a adequação destas frases aos fins comunicativos.

A este propósito, Franco (op. cit.: 88) salienta que:

O que se aprende com o ensino integrado da gramática, ou seja, orientado para as situações, é, em primeiro lugar, fazer jus ao facto de a língua se nos deparar sempre como língua-com-funções – de tal modo que se não pode entender como separada das condições do seu emprego na sociedade.

O ensino da gramática possibilita ainda o desenvolvimento cognitivo do aluno: se o professor pensar o ensino da gramática como uma reflexão sobre a língua, orientando-a como uma actividade de descoberta, o aluno vai desenvolver métodos de trabalho de pesquisa, o que lhe permitirá desenvolver as suas capacidades cognitivas; o próprio aprofundamento do conhecimento da língua e a consciencialização daquilo que ele sabe, contribui francamente para o seu enriquecimento intelectual (Duarte, op.cit.).

A maior diferença entre esta abordagem e os métodos anteriores trata-se da ausência, nos primeiros, da pragmática e dos comportamentos sociais, que se reflectem na língua, e de toda a dimensão afectiva que nela se manifesta. Dekeyser (op. cit.: 54) mostra que nenhum dos dois primeiros métodos apresentados é compatível com a teoria contemporânea do «skill»:

Practitioners of Grammar Translation were not even interested in bringing about automatization of productive skills, even though there probably was a certain amount of proceduralization involved in becoming a more fluent translator from one language into another. (...) And

Audiolingualism was the least adequate of all in this respect, a large percentage of the time being spent on mechanical drills that have nothing to do with either the instilling of declarative knowledge of rules or proceduralizing it.

Apresentamos, na Tabela 3 (pág. 221), um resumos dos três modelos descritos.

Outros pressupostos teóricos que nortearam ainda a elaboração da grelha de análise prendem-se com a progressão gramatical e a tipologia de exercícios. A progressão do ensino não deve ser determinada em função do conteúdo a ensinar (vocabulário, gramática), mas em função do público-alvo: apesar da sua complexidade ou da frequência morfológica e lexical, introduz-se primeiro o que corresponde às prioridades, às necessidades dos alunos na L2 (Besse, 1992).

Numa perspectiva comunicativa, quando se pretende seleccionar os itens gramaticais a abordar, deve-se levar em conta uma abordagem nocional, uma abordagem funcional e uma abordagem situacional. As noções supõem que se tenha em conta as realidades às quais elas se referem, os contextos nos quais estão inseridas; por seu lado, as funções supõem o uso de certos enunciados, tendo em conta as circunstâncias precisas e os papéis definidos, sem os quais elas não se realizariam. As noções e as funções estão inseridas em contextos linguísticos e não linguísticos que permitem a sua concretização (Besse, op. cit.).

Deste modo, os aspectos formais da língua ocupam sempre um segundo plano: é dada a primazia à mensagem ou ao conteúdo a comunicar, de modo que a forma linguística (morfologia, estruturas sintácticas...) só vem em segundo lugar.

Tabela 3 - Síntese dos principais traços distintivos dos métodos e da abordagem analisados

Método	Abordagem	Concepção sobre a língua	Acesso ao significado	Unidade organizadora da metodologia	Progressão das habilidades	Tarefas	Lugar da gramática
Tradicional		Conjunto de normas de “bem falar”.	Pela tradução.	Categorias gramaticais.	Leitura. Escrita.	Compreensão, tradução, retroversão.	Unidade organizadora
Áudio-oral		Língua-sistema, oposto à fala.	Deduzido através do sistema.	Estruturas de frase (<i>patterns</i>).	Audição. Fala. Leitura. Escrita.	<i>Patterns</i> : substituições e transformações. Repetições.	Indutiva, implícita, mas sistemática.
Comunicativa e cognitiva / Semântico-funcional		Instrumento de comunicação Sistemas da língua e da fala.	Pelo contexto e pelo acto de fala.	Situação comunicativa	Não fixada.	Reprodução de situações e de actos de fala.	Dedutiva, indutiva, explícita e subordinada aos actos de fala.

Fonte: Elaboração própria

Segundo Vez (2000: 140):

Mientras en la mayor parte de las aproximaciones gramaticales se toma como unidad base la oración y se parte de los elementos que funcionan en la frase (el verbo, el adjetivo, el adverbio, etc.) a fin de fomentar en el alumno la adquisición de categorías formales (indicativo, activa, pasiva, etc.) que ayuden a comprender y formular correctamente las oraciones, una aproximación nocional recombina los elementos de la oración para, en lugar de inventariarlos como categorías formales inoperantes desde el punto de vista comunicativo, presentar las «nociones» básicas que sustentan la comprensión y expresión lingüísticas.

Pretende-se, sobretudo, determinar a forma de escolha dos aspectos gramaticais a ensinar, inserindo-os numa abordagem que corresponda aos objectivos dos alunos, através de um conjunto de exercícios que coloque o aluno em relação com a língua-alvo e o seu uso e que lhe permita, num curto espaço de tempo, pôr em prática processos de aquisição diferenciados, semelhantes àqueles que poderia desenvolver em situações de comunicação efectivas (Vigner, op. cit.).

Germain e Séguin (op. cit.) apresentam dois princípios a ter em conta na selecção gramatical no ensino de uma L2: as funções da linguagem e as tarefas comunicativas. No caso das funções da linguagem (argumentar, exprimir desacordo...), por exemplo, pode-se escolher um certo número de aspectos gramaticais a serem trabalhados pelos alunos. A tónica é colocada na mensagem, sem que sejam no entanto descuradas as formas linguísticas necessárias para a realização das funções pretendidas. O ponto de partida não é gramatical, mas sim funcional. Para além das funções da linguagem, também podemos recorrer, como

princípio de selecção, ao conceito de tarefa comunicativa. Neste caso, o critério de selecção e de reagrupamento das tarefas comunicativas é o grau de complexidade gramatical, o qual dá lugar a determinados tipos de tarefas comunicativas. Deste modo, logo que os objectivos do ensino/aprendizagem de uma L2 visem principalmente a comunicação, torna-se possível a elaboração de um programa de língua a partir de funções, noções, situações ou tarefas, relegando para segundo plano os elementos linguísticos neles implicados.

En el contexto de un tipo de aproximación semántica (...) el lenguaje pasa a definirse como la forma de comunicación humana por excelencia: el hablante usa de la lengua de forma creadora (...) y además funcional en el sentido que combina unidades de tipo semántico para producir configuraciones semánticas variadas y nuevas en cada 'acto de habla'. En consecuencia, la gradación estructural de los conceptos gramaticales resulta innecesaria toda vez que el centro de interés en una aproximación nocional semántica se traslada al contenido lingüístico y la acomodación de este contenido a las demandas semánticas surgidas de las necesidades funcionales del alumno que aprende la lengua. (Vez, op. cit: 40)

A partir da selecção dos conteúdos gramaticais em função dos objectivos visados e das necessidades dos alunos, convém, então, pensar numa progressão gramatical tendo em conta dois factores possíveis: um programa de língua que assenta primeiro em elementos gramaticais – prevalece a noção de antecedentes gramaticais (Stern, 1992); um programa em que é dada a primazia às funções da linguagem e aos actos comunicativos – leva em conta a noção de progressão cíclica (defendida pelos seguidores da abordagem comunicativa). No primeiro caso, estamos perante um programa que não predetermina de forma precisa a

sequência dos elementos gramaticais que pretende abordar e se baseia numa análise interna dos aspectos gramaticais de uma língua e analisa-os em bloco. Este tipo de progressão não tem em conta as estratégias, os estilos de aprendizagem ou os modos de desenvolvimento da L2 dos aprendentes. No segundo caso, ao contrário da anterior, defende-se que a forma de apresentação de um elemento gramatical não deve ser exaustiva, mas sim de acordo com as necessidades do momento e de forma sequencial. «*Grammar is also relevant to the sequence in which elements of language are taught. Of necessity, language teaching has to present the various aspects of language in order rather than introducing them simultaneously.*» (Cook, op. cit.: 34). Num primeiro momento, apenas os elementos mais pertinentes devem ser escolhidos e, só depois, num tempo posterior, se deve abordar os outros aspectos complementares do elemento gramatical em questão, fazendo uma revisão do que já tinha sido apresentado. No caso dos actos comunicativos, sugere-se uma selecção a partir dos actos mais simples até aos mais complexos. Acerca desta progressão, Germain (op. cit.) refere que no âmbito da abordagem comunicativa, baseada em funções da linguagem ou em actos comunicativos, pode-se associar algumas estruturas gramaticais específicas, quer às funções da linguagem quer aos actos. No caso da progressão, defende que esta pode ser cíclica.

De acordo com o que foi explanado acima, julgamos que uma abordagem comunicativa ou abordagem semântico-funcional é a mais adequada: os exercícios funcionais – que visam a tomada de consciência das relações pragmáticas que existem entre eles e algumas das suas condições de uso – e os exercícios nocionais – que visam a tomada de consciência dos alunos para os valores semânticos de certos elementos gramaticais –, verificados alternadamente, ajudam os aprendentes a estruturarem conceptualmente o que praticaram, visto se tratarem

de exercícios ora comunicativos ora cognitivos. Estes exercícios de conceptualização supõem, segundo Besse (op.cit.: 169/170):

(...) qu'on parte d'un corpus d'exemples produits par les étudiants en fonction de la compétence qu'ils ont acquise et en relation avec le micro-système morpho-syntaxique ou sémantico-pragmatique sur lequel on veut travailler. Il suppose aussi que le professeur ne cherche pas à amener les étudiants à la règle ou à la conceptualisation qui est la sienne ou celle de la description grammaticale à laquelle il se réfère, mais que les étudiants élaborent eux-mêmes non pas cette règle ou cette conceptualisation particulière mais une règle ou une conceptualisation en fonction, d'une part de leur compétence en L1 et de celle en voie d'acquisition en L2, d'autre part des concepts et opérations métalinguistiques (de la ou des théories grammaticales) qu'ils ont appris lors de leur scolarisation en L1 (...) Il ne s'agit donc pas d'enseigner un nouveau savoir grammatical, ou de mener une sorte de maïeutique visant à faire expliciter des règles que les étudiants possèderaient sans le savoir, mais simplement d'inciter les étudiants à réfléchir en commun, à raisonner mutuellement sur le fonctionnement de micro-systèmes de la L2, compte tenu de leur intuition dans cette langue et de leur passé grammatical (liés aux pratiques scolaires de la L1), afin qu'ils construisent eux-mêmes la description grammaticale, provisoire et modifiable selon leurs progrès, dont ils ont besoin pour assurer, conforter cognitivement leurs acquis.

A progressão gramatical, no manual *Hespérides*, orienta-se por princípios predominantemente tradicionais e estruturalistas, relegando-se para segundo plano

a reflexão linguística, pois, como afirma Besse e Porquier (op. cit.: 123), «(...) *l'exercice structural classique sera exercice d'application, non réflexif, imposé, prescripteur d'une norme, à correction immédiate, et ne visant pas au développement du raisonnement, par exemple*» e ainda Vez (op. cit.: 33) «*lo que resulta, tal vez, inadecuado en el modelo "directo" y "gramática-traducción" es que al concentrar sus objetivos en la habilidad de producir oraciones correctas no se plantean siquiera la opción comunicativa*».

Verificamos também uma divisão das categorias gramaticais, que dificultam a aprendizagem das mesmas, dado que os alunos as apreendem, deste modo, como unidades isoladas dos próprios textos. Logo, ao contrário do que seria desejado, observamos uma progressão que não se adequa às necessidades comunicativas dos alunos, uma vez que os aspectos formais da língua predominam em detrimento da mensagem ou do conteúdo a comunicar. Além destes aspectos, notamos que a selecção dos itens gramaticais, além de apresentar o mesmo grau de dificuldade ao longo do manual, descarta as três abordagens essenciais: nocional, funcional e situacional. Factos que teremos a oportunidade de comprovar na apresentação do tipo de exercícios.

Pensamos ser pertinente, neste momento, apresentar alguns exercícios que, segundo alguns teóricos, são adequados ao ensino de uma L2 e contribuem para a aprendizagem de certas particularidades da língua que necessitam de ser exercidas reiteradamente; aliás, uma das singularidades dos exercícios é o seu carácter repetitivo. De acordo com Besse e Porquier (op. cit.: 120/121):

(...) un exercice porte toujours sur une composante ou une difficulté particulière de la langue-cible, relativement isolée de sa complexité originelle. Il s'agit toujours d'une tâche fractionnée et cette tâche porte sur un seul ou quelques aspects

de cette langue. En tant que telle, elle constitue une activité centrée non pas sur le monde mais sur le langage, et peut donc être considérée essentiellement métalinguistique: le discours de l'exercice se réfère constamment à la langue qu'il met en jeu, que ce soit dans l'injonction initiale, dans les réponses attendues ou dans l'évaluation. En ce sens, parce qu'il est activité métalinguistique, et donc plus ou moins consciente d'elle-même, de ce sur quoi elle opère, l'exercice relève toujours plus de l'apprentissage que de l'acquisition.

Nesta linha, podemos propor três tipos de exercícios (Besse e Porquier, op. cit.): exercício de repetição, exercício de preenchimento de espaços, exercício de reformulação.

O primeiro tipo, associado sobretudo à memorização e à correcção fonética, põe em prática elementos lexicais, gramaticais e, por vezes, pragmáticos sem que o aprendente tenha de os modificar. Este repete os modelos que lhe são propostos; no entanto, frequentemente, ele não os repete exactamente como os ouve mas como os percebe. Como não se corrige a produção errada pela repetição, mas ensinando o aluno a modificar a sua percepção inicial do modelo, a pedagogia destes exercícios deve ser, por isso, antes de mais, uma pedagogia da percepção, mas também gramatical, semântica e comunicativa – está provado que se consegue repetir melhor um enunciado quando se capta o seu significado e no qual se pode investir emocionalmente, corporalmente e interactivamente.

O exercício de preenchimento de espaços trata-se de um tipo bastante difundido na didáctica das línguas. O seu objectivo é de propor aos alunos um paradigma de unidades (morfemas, palavras, sintagmas, frases ou mesmo parágrafos) e de solicitar-lhes que insiram nos espaços em branco cada uma das

respectivas unidades. Ele envolve, portanto, as conexões e relações sintagmáticas entre as unidades linguísticas propostas. Este exercício apresenta-se sobre duas formas: os exercícios de preenchimento de espaços «gramaticais», ou seja, que visam as unidades retiradas de paradigmas fechados, são mais adequados para controlar certos conhecimentos metalinguísticos do que para facilitar a prática destas unidades; não permitem desenvolver uma verdadeira competência da língua, pois privam o aluno da sua autonomia enunciativa. Por outro lado, os exercícios de preenchimento de espaços lexicais, sintagmáticos ou frásicos, retirados de paradigmas abertos, permitem o desenvolvimento daquela competência, uma vez que o professor não impõe uma «boa» resposta sem a justificar contextualmente ou aceita todas as respostas, gramaticalmente aceitáveis, que os alunos possam justificar contextualmente. O exercício de preenchimento de espaços torna-se então um exercício criativo.

O último tipo de exercício – reformulação – emprega noções linguísticas tais como as funções ou os actos de linguagem, a paráfrase, o discurso indirecto e todas aquelas que pertencem ao campo dos estudos enunciativos e pragmáticos actuais. Os exercícios de reformulação mais difundidos são certamente os exercícios de compreensão, oral ou escrita: o aluno deve escolher entre as várias reformulações de um certo conteúdo aquela que é a mais adequada a esse mesmo conteúdo. É a técnica, por exemplo, dos questionários de escolha múltipla e a de diversos exercícios funcionais baseados na teoria dos actos linguísticos.

Estes exercícios estruturais têm por princípio a reiteração de uma mesma estrutura pela prática de frases ou de sequências frásicas diferentes umas das outras. A hipótese didáctica é que a repetição da mesma estrutura fomenta a aquisição desta pelo aluno, que seguidamente poderá reproduzir, a partir dela, outras frases ou discurso, através do processo de generalização. No entanto, este

tipo de exercícios apresenta uma dificuldade didáctica que se trata do facto da contextualização modificar frequentemente a estrutura que se procura repetir, variando na modalidade, nos aspectos, nos valores que, por não serem aparentes, não a determinam menos gramaticalmente. Pode-se, provavelmente, encontrar uma série de contextos que mantenham relativamente inalterável a estrutura trabalhada pelo exercício, mas estes contextos serão certamente muito semelhantes e o exercício estrutural torna-se quase um exercício de repetição. É possível, contudo, efectuar um bom uso pedagógico dos exercícios estruturais, contextualizados ou não, seguindo três precauções:

- a) A primeira passa por explicitar sempre que possível, na língua de partida ou na língua-alvo, a estrutura a trabalhar no exercício. É preciso que o aluno tenha uma ideia relativamente precisa do ponto de vista metalinguístico que comanda os enunciados que ele deve produzir.
- b) A segunda precaução refere-se à necessidade de contextualizar os exemplos presentes, em detrimento das dificuldades acima assinaladas. Esta contextualização afasta algumas interpretações da mente do aluno e restringe a polivalência ou ambiguidade estrutural dos exemplos. Todavia, esta contextualização não deve afectar a estrutura de modalidades ou de aspectos demasiadamente diversificados e deve ser formulada tendo em conta os dados adquiridos dos alunos – os exercícios estruturais não funcionam correctamente se o seu léxico, a sua sintaxe e a sua pragmática não forem bem conhecidos.
- c) A terceira precaução consiste em explorar o exercício estrutural após a sua realização, isto é, solicitar aos alunos de produzirem novos enunciados a partir da estrutura com a qual trabalharam. É também

possível não fornecer nenhuma explicação no início dos exercícios, executá-los e pedir, então, aos alunos para formular, com a ajuda do docente, a regra que está na base do exercício. Neste caso, o exercício estrutural passa a ser uma fase preparatória indutiva da regra que se pretende ensinar. Este passo, relativamente justificado pelas teorias cognitivistas da aprendizagem, designa-se actualmente de reflexão gramatical ou de exercício de conceptualização.

Qualquer um destes exercícios será pedagogicamente mais conseguido se preconizar a interacção entre os alunos. No caso dos exercícios de preenchimento de espaços e de reformulação, pode o professor, por exemplo, dar o texto lacunar a um aluno e a lista de palavras a preencher a outro e ambos, através de um diálogo e discussão de hipóteses e soluções, preenchem o texto. Ao longo da escolaridade, deve-se fomentar a participação dos aprendentes e levá-los a reflectir em conjunto sobre o funcionamento da língua. Assim sendo, o ensino da gramática deve ser feito, retomando as palavras de Lamas (1988), sempre em situação, permitindo que o aluno compreenda a funcionalidade das regras. Se o uso correcto da língua lhe trouxer proveito, o aluno estará sempre interessado em descobrir as regras que lhe permitem esse uso correcto.

4.4.2. Descrição da grelha de análise

Apresentamos, de seguida, as referidas categorias de análise com a respectiva explicitação, a fim de se clarificar melhor a nossa pretensão com cada uma delas. Como referimos anteriormente, as três categorias seleccionadas correspondem aos três métodos de ensino de línguas que abordámos no ponto anterior e que fundamentam a nossa escolha.

Tabela 4 - Categorias da análise de conteúdo

Categorias	Explicitação
Exercícios tradicionais.	Exercícios que tenham como finalidade a memorização das regras gramaticais, a partir da análise de vocábulos isolados do texto. Baseiam-se numa abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo.
Exercícios estruturais.	Exercícios que visem a repetição de uma mesma estrutura pela prática de frases ou de sequências frásicas diferentes umas das outras. A aprendizagem é feita através de um processo indutivo, não explícito.
Exercícios nocionais-funcionais.	Exercícios que tenham como objectivo a reflexão linguística, ou seja, que conduzam à compreensão dos valores semânticos de determinados elementos linguísticos e as relações pragmáticas destes com o seu uso. A abordagem é feita de forma indutiva e dedutiva.

4.4.2.1. Comentário sobre os exercícios propostos

Iniciámos o nosso comentário por uma descrição global do manual em que nos deteremos sobre a tipologia de textos presentes nele e como estes se distribuem de acordo com a sua organização (unidades temáticas); então, posteriormente, faremos um comentário sobre os exercícios gramaticais e faremos uma apreciação dos resultados à luz das novas teorias sobre a função da gramática no ensino da Língua Portuguesa, enquanto língua segunda.

Breve descrição do manual

O facto de ser o mesmo manual leva a que, às vezes, por falta de coordenação, se trate alguns textos e respectivas abordagens mais do que uma vez, nos diferentes níveis, acabando por desmotivar os alunos. Os itens apresentados não seguem uma sequência adequada; portanto, se o professor seguir linearmente o manual, acaba por leccionar conteúdos que deveriam ser leccionados no 8.º ano e deixar para trás outros com mais pertinência para o 7.º ano. No entanto, convém dizer que o próprio Programa para o 1.º Ciclo do Ensino Secundário é de igual

forma um só, o que também complica a actividade dos docentes que, muitas vezes, têm dificuldade em seleccionar adequadamente os objectivos e conteúdos a abordar em cada nível. Portanto, a natureza deste manual está relacionada com a do próprio Programa, o que nem sempre facilita o trabalho do professor (Pinto, 2005).

Tabela 5 - Tipologia textual - total das ocorrências

Textos literários		Textos não-literários	
N.º	%	N.º	%
136	56	101	44

Relativamente à tipologia textual, o manual apresenta uma predominância de textos literários, com 136 ocorrências, apesar da diferença entre estes e os não-literários não ser muito significativa, uma vez que estes possuem 101 ocorrências.

Tabela 6 - Tipos de textos literários – ocorrências

Textos literários					
Narrativos		Poéticos		Dramáticos	
N.º	%	N.º	%	N.º	%
64	47	72	53	0	0

As ocorrências dos textos literários dividem-se entre os narrativos, com 64 ocorrências, e os poéticos, com 72 ocorrências, não havendo qualquer existência de textos dramáticos. Apesar de haver um predomínio do texto poético, que vai surgindo ao longo de todo o manual, é a partir do texto narrativo que se desenvolvem as principais actividades de interpretação, funcionamento da língua ou produção escrita.

Os textos não-literários vão surgindo também ao longo do manual, havendo um claro predomínio de banda desenhada, com 21 ocorrências, de provérbios, com 29 ocorrências, e de notícias, com 23 ocorrências, como demonstra a tabela seguinte:

Tabela 7 - Tipos de textos não-literários - ocorrências

Textos não-literários											
Banda desenhada		Adivinhas		Provérbios		Notícias		Outros textos informativos		Outros textos ¹	
N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
21	20,8	11	10,9	29	28,7	23	22,8	4	3,9	13	12,9

Embora se observe alguma diversidade tipológica, a temática dos textos seleccionados não varia muito. Verificamos que, na aula de Língua Portuguesa, os textos narrativos (até por serem mais extensos do que, por exemplo, os poéticos) ocupam uma posição de destaque (pela sua frequência) em relação aos textos poéticos, jornalísticos ou outros. Estes encontram-se agrupados de acordo com quatro unidades didácticas, havendo uma longa e contínua sucessão de textos subordinados ao mesmo tema, o que deixa de constituir novidade, transformando-se, a nosso ver, em factor de desmotivação. Apresentamos de seguida, esquematicamente, como este manual se encontra estruturado:

1ª unidade: «Escola: a minha janela aberta para o mar»

- textos essencialmente narrativos;
- exercícios de interpretação, funcionamento da língua e produção escrita, com base nos textos;
- fichas para informação e estudo.

¹ Entrevistas, charadas, convite, aviso, telegrama, receitas, bula, texto publicitário...

2ª unidade: «Estória, Estória...»

- textos predominantemente narrativos, mas com algumas ocorrências de textos não-literários (notícia, entrevista);
- exercícios de interpretação, funcionamento da língua e produção escrita, com base nos textos;
- fichas para informação e estudo.

3ª unidade: «Sinto, logo existo»

- textos principalmente narrativos e poéticos;
- exercícios de interpretação, funcionamento da língua e produção escrita, com base nos textos;
- fichas para informação e estudo.

4ª unidade: «Poesia e Mistério»

- textos, na sua maioria, poéticos;
- exercícios de interpretação, funcionamento da língua e produção escrita, com base nos textos;
- fichas para informação e estudo.

Tendo em conta que uma unidade didáctica é composta por vários textos que são seguidos de actividades que sobre eles se realizam, neste esquema apresentado de unidade didáctica, incluem-se, à partida, dois subconjuntos de categorias: *tipos de texto* (narrativo, poético ou outros) e *tipos de actividade* (de compreensão textual, de funcionamento da língua, de produção escrita e de outras leituras). Sendo estas as categorias que ocorrem no manual escolar (mas não em todas as unidades), é possível concluirmos que estas representam os elementos nucleares de uma aula de Língua Portuguesa do 7º ou 8º anos. Estas unidades integram ainda dois tipos de fichas: informação gramatical e conceitos literários.

No que diz respeito ao primeiro tipo, é de estranhar que estas fichas de explicação dos conteúdos de gramática surjam sempre depois das actividades de aplicação do conhecimento gramatical, desenvolvidas ou não a partir dos textos.

A progressão gramatical e os tipos de exercícios propostos

Com base nas categorias acima apresentadas, efectuámos uma análise de conteúdo dos exercícios gramaticais do manual, cujos resultados apresentamos de seguida. Como tivemos oportunidade de referir, este manual apresenta exercícios, em grande parte, descontextualizados e sem terem como finalidade última desenvolver a competência gramatical dos alunos, mas apenas a interiorização mecânica dos itens gramaticais. Vejamos como se comprova a afirmação anterior:

Tabela 8 - Percentagens de exercícios por método de ensino

	Exercícios tradicionais	Exercícios estruturais	Exercícios nocionais-funcionais	Total
N.º	44	26	11	81
%	54	32	14	100

Tabela 9 - Número de exercícios por categoria gramatical

Categorias		Sintaxe	Morfologia	Léxico-semântica	Totais
Exercícios tradicionais	N.º	8	36	11	55
	%	15	65	20	100
Exercícios estruturais	N.º	7	19	0	26
	%	27	73	0	100
Exercícios nocionais-funcionais	N.º	0	11	2	13
	%	0	85	15	100

Como resultado da análise de conteúdo verificamos que predominam os exercícios gramaticais que se orientam pelo método tradicional (cf. Anexo 1),

num total de 54% dos exercícios presentes no manual. Por todo o manual surgem, na sua maioria, exercícios relacionados com a morfologia (cf. Anexo 2), mas que apenas se destinam à mera identificação de classes e subclasses morfológicas e à sua compartimentação, não dando importância ao valor que esses vocábulos têm no texto e à sua relação com os restantes elementos textuais. O mesmo tipo de exercícios (sobretudo de reconhecimento) repete-se do princípio ao fim do manual, não havendo nenhuma progressão na sua complexidade ou adequação ao tipo de necessidade linguístico-comunicativa (cf. Anexos 3, 4 e 5):

- (i) «a) Sublinha os substantivos.»
«b) Identifica e transcreve em duas colunas os substantivos próprios e os substantivos comuns.»
«c) Identifica e transcreve em duas colunas os substantivos concretos e os abstractos.»
- (ii) «1.1. Identifica o tempo e o modo da forma verbal “descobriram”.»
«1.2. Identifica o tempo e o modo das outras formas verbais sublinhadas.»
- (iii) «1. Faz o levantamento de todas as formas verbais que estão no imperativo.»
«2. Identifica o tempo verbal utilizado nos versos pares...»
«3. Indica: um aumentativo; um diminutivo.»

A morfologia ocupa, no manual, um lugar predominante, levando-nos a pensar que a gramática proposta é, no fundo, apenas uma *gramática das palavras*.

Esta situação leva-nos a interrogar: para que serve este tipo de exercícios no conhecimento das marcas próprias destas categorias gramaticais ou nos seus usos ou situações de uso comum dos mesmos? Onde se encontra o percurso

integrado da comunicação oral, escrita de reflexão sobre a língua? A verdade é que se privilegia a gramática da frase em detrimento da gramática de texto como se pode observar, ainda, através de alguns exercícios sintaxe e morfologia apresentados (cf. Anexos 6 e 7). No entanto, como referem Ribas e Verdaguer (2006: 50),

Para comprender el funcionamiento de la lengua hará falta centrar nuestro objetivo en los componentes de la gramática desde una óptica discursiva y hacer que los alumnos se aproximen a ella con una actitud activa y reflexiva, que permita construir un conocimiento significativo al cual se pueda recurrir al poner en práctica los diversos usos lingüísticos.

Os exercícios estruturais são o segundo tipo predominante (32% do total dos exercícios do manual) e observam-se novamente essencialmente no domínio da morfologia (73%), embora também surjam ao nível da sintaxe (27%). Encontramos, no manual, exercícios que, através da repetição de determinadas estruturas, visam a automatização de regras sintáticas (cf. Anexo 8) e morfológicas (cf. Anexo 9).

Pelos exercícios de análise sintáctica propostos, podemos concluir que, à semelhança da morfologia, também são predominantemente de reconhecimento. Juntamente com a instrução «*Analisa morfológicamente*» (ou similares), esta outra solicitação «*Analisa sintacticamente*» (ou similares) será daquelas a que os alunos do 7º e 8º anos terão de responder com maior frequência, sem que se verifique de que forma este tipo de exercícios contribui para uma gramática do texto, do discurso.

Todavia, verificamos também a ocorrência de alguns exercícios nocionais-funcionais, ainda que em número reduzido (14% do total dos exercícios propostos no manual), que conduzem o aluno a uma reflexão sobre a língua, mas apenas ao nível da morfologia, com 11 ocorrências (cf. Anexos 10 e 11). Nestes casos, o manual revela a preocupação de levar o aluno a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aprendente no processo de aprendizagem, no desenvolvimento da sua competência comunicativa. O ensino gramatical exige uma explicitação de como os mecanismos se apresentam ou funcionam no texto, além do raciocínio sobre o emprego das estruturas e construções linguísticas. Tal como afirma Lamas (1991: 22):

O estudo descritivo do funcionamento da língua e a consequente tomada de consciência permitem um activar da língua mais cuidado, mais perfeito. O facto de reflectirmos, por exemplo, sobre a morfologia e a sintaxe de uma língua ou sobre um conjunto de normas prescritivas, vai originar um melhor uso da língua.

Destacamos uma actividade onde se pretende estudar a temporalidade textual, com especial dedicação para o valor aspectual do verbo e para os modos de representação da narrativa. Julgamos que com este exercício houve a preocupação de ter em conta o valor do conteúdo gramatical e do aluno compreender a sua aplicação e relação com o texto na sua totalidade (cf. Anexo 12).

Podemos também constatar, através dos exemplos em anexo, representativos dos exercícios propostos ao longo do manual, que há um

predomínio de exercícios de *reconhecimento* introduzidos por verbos introdutores como «*sublinha*», «*identifica*», «*transcreve*», «*indica*»:

- (i) «a) Sublinha as preposições e locuções prepositivas.» (Anexo 1)
- (ii) «1.1. Transcreve na coluna respectiva os substantivos, adjectivos...» (Anexo 2)
- (iii) «1.1. Identifica e o tempo e o modo da forma verbal “descobriram”» (Anexo 4)
- (iv) «2. Indica as funções sintácticas dos elementos que retiraste.» (Anexo 6)

mas também encontramos, ainda que em número reduzido, exercícios de *produção* introduzidos por «*elabora*», «*redige*», «*reescreve*»:

- (i) «4. ... e elabora frases em que os empregues sob a forma de diminutivo.» (Anexo 5)
- (ii) «2. ... redige duas frases, utilizando preposições.» (Anexo 1)
- (iii) «2. ... e reescreve a frase apenas com o sujeito e o predicado.» (Anexo 6)

e de *explicitação* introduzidos por «*justifica*», «*que concluis*»:

- (i) «3.2. Justifica a sua utilização.» (Anexo 10)
- (ii) «6. Que concluis?» (Anexo 12)

Podemos inclusive verificar que há exercícios completos onde se pede ao aluno apenas para fazer o reconhecimento, o caso do Anexo 5, por exemplo.

Pelo contrário, a opção por uma «gramática comunicativa» permitiria explicar o mecanismo de funcionamento da língua partindo dos textos e tendo

sempre em conta a totalidade dos elementos que fazem parte da comunicação (elementos gramaticais, elementos discursivos, contexto, intencionalidade...) e deverá servir-se da pragmática, entendida como teoria da actuação linguística, do uso da língua, para explicar todos os elementos discursivos que aparecem nas situações reais de comunicação (Martínez González, 1999). Em vez de se trabalhar só com exercícios de gramática deslocados da realidade, pensa-se na língua como instrumento e resultado do ensino.

Como também já tivemos oportunidade de referir, numa perspectiva comunicativa, na selecção dos conteúdos gramaticais a abordar, devemos ter em conta uma abordagem nocional, funcional e situacional (Besse, op. cit.). Os aspectos formais da língua são relegados para segundo plano e atribui-se uma maior atenção à mensagem ou ao conteúdo a comunicar. Não pretendemos com isto eliminar a gramática, mas pelo contrário pô-la ao serviço das necessidades linguísticas e comunicativas dos alunos. O modo de abordagem de um elemento gramatical não deve ser intensivo, mas sim relacionado com as necessidades do momento e de forma sequencial (Cook, 1994). Ao participarem em actividades reais, os alunos vão aprender os conteúdos gramaticais e também outros ligados à própria acção. Por exemplo, ao procurarem informação na Internet, em revistas, perceberão, além do vocabulário e da organização das frases, diversos conteúdos relacionados com pesquisa em si e com o assunto investigado.

Desta descrição dos exercícios que efectuamos, podemos inferir que o manual analisado praticamente não corresponde a estes propósitos, ou seja, favorece um ensino mnemónico e relega para um plano inferior a reflexão, dando, pois, mais importância à forma dos itens gramaticais, do que ao valor que eles têm nos vários contextos. Como tivemos oportunidade de verificar, a progressão gramatical segue princípios essencialmente estruturalistas, em que o apelo à

reflexão linguística é quase nulo. Observamos, ainda, que os conteúdos gramaticais, além de se apresentarem repetidamente e com o mesmo grau de dificuldade, ao longo do manual, surgem compactados muito semelhantes (de reconhecimento), ou seja, os exercícios para as várias categorias são propostos de uma só vez, isoladamente, sem um apoio efectivo dos textos e sem um objectivo comunicativo.

Pelo exposto, o manual de Língua Portuguesa *Hespérides* 7º/8º não proporciona uma aprendizagem significativa da língua, não só pelo desajuste da metodologia seguida – a da LM em vez da L2 –, mas também pela progressão utilizada que não reflecte as necessidades linguísticas e comunicativas dos alunos, pois centra-se, essencialmente, no método tradicional e estrutural. Este modo de ensino, como vimos, provoca inúmeros constrangimentos na aprendizagem, pois os alunos, por um lado, não compreendem o que se pretende com o tipo de exercício, devido à forma como é proposto – desgarrada do texto, dos contextos de uso; por outro lado, desmotivam-se face ao mesmo tipo de exercícios que persiste ao longo dos manuais e ao mesmo grau de dificuldade que vão mantendo (Pinto, 2005).

Em suma, podemos considerar que a repetição sistemática de certos conteúdos gramaticais sugere uma total inexistência de progressão ao nível do conhecimento gramatical que os alunos vão construindo, ou melhor, reiterando.

Síntese

Em relação ao ensino da gramática, consideramos que, de forma implícita e explícita quando necessário, se deva caminhar no sentido dos alunos utilizarem a língua com correcção e variedade, dominando um número de estruturas cada vez maior. Ao ensino da gramática tradicional, onde predominavam as definições, as classificações e as análises, na nossa opinião, deve-se sobrepor um ensino direccionado para os usos da língua, para as situações de comunicação. Consideramos que o professor deve privilegiar um ensino da gramática que permita aos alunos compreenderem a língua como um sistema organizado, lógico e coerente, tornando-lhes possível uma reflexão sobre as regras e os princípios da língua para se tornarem conscientes deles. Numa fase inicial, pensamos que o recurso ao ensino explícito da gramática seja mais frequente, dado que o ensino da língua se inicia por conceitos/definições verbais que são aplicados em exercícios não espontâneos. Numa fase mais avançada da aprendizagem, esses conhecimentos explícitos converter-se-ão em conhecimentos implícitos, ou seja, as regras apreendidas inicialmente de forma artificial tornam-se, a seu tempo, conhecimento interiorizado.

Um facto também importante é que o professor deve aproveitar sempre a gramática implícita (que o aluno já domina), para, a partir dela, estabelecer ligações com a gramática a ser ensinada. Deste modo, o aluno pode passar a incorporar as novas aprendizagens ao seu conhecimento linguístico, ampliando-o e tornando-se capaz de construir frases mais complexas e coesas. Consideramos que a consciencialização da estrutura da língua não consiste numa descoberta que se verifica logo a partir do ensino dos primeiros conteúdos gramaticais. O aluno, nesta altura, ainda não é capaz de compreender a estrutura da língua. No decurso

da aprendizagem, ele irá assimilando as regras e princípios gramaticais que o ajudarão a estabelecer pontes e a relacionar com outros aspectos estruturais da língua. Vygotsky (op. cit.: 87), por analogia, foca esta questão, ao remeter para o que se passa exemplificando com a aprendizagem da aritmética: *«A criança não aprende o sistema decimal como tal: aprende a escrever números, a somar e a multiplicar, a resolver problemas; a partir disso, algum conceito geral sobre o sistema decimal acaba por surgir»*. No entanto, queremos salientar que os professores não devem centrar-se apenas no ensino da gramática explícita, bem pelo contrário. O ensino da gramática não deve, quanto a nós, consistir apenas na memorização de regras e classificações, pois assim o aluno não adquirirá um conhecimento da estrutura da língua. A aula de Língua Portuguesa deve contemplar actividades que possibilitem o uso da língua em diversas situações de comunicação e que promovam uma reflexão sobre esses mesmos usos.

No manual em análise, as actividades gramaticais decorrem, quase sempre, de actividades de leitura, e surgem a partir de frases ou palavras retiradas do texto, em torno das quais se estrutura um conjunto de exercícios de aplicação. Por vezes, estes exercícios fazem-se acompanhar de textos informativos sobre o assunto.

Constatamos que as actividades gramaticais são repetitivas, que possuem um grau de complexidade idêntico ao longo de todo o manual e que nem sempre se verifica uma adequação das mesmas às necessidades linguístico-comunicativas do momento, uma vez que os itens gramaticais se encontram compartimentados e que predominam os exercícios tradicionais e estruturais em detrimento dos nocionais-funcionais. Aqueles conduzem à memorização exaustiva dos conceitos e normas gramaticais, em frases, por vezes, descontextualizadas, em prejuízo da percepção prático-intuitiva dos factos gramaticais presentes no texto, afastando-se do que se preconiza: um ensino integrado da gramática, isto é, orientado para as

situações (Franco, op. cit.). O predomínio de exercícios que colocam sucessivamente os alunos a copiar listas de substantivos, de adjectivos e de verbos, e a realizar análises sintácticas, através de exercícios mecânicos, dificilmente propiciarão, por si só, resultados positivos na produção de textos, pois não favorecem uma efectiva reflexão sobre a língua, que permita uma consciencialização, por parte do aprendente, dos usos que dela faz.

Não queremos com isto dizer que os exercícios estruturais não são importantes, bem pelo contrário, eles também têm a sua relevância, na medida em que ajudam à sistematização através da repetição de mesmas estruturas, por exemplo. No entanto, julgamos que o seu predomínio, sim, não é benéfico. Defendemos, por outro lado, que a aplicação alternada de exercícios funcionais e de exercícios nocionais permitem aos alunos estruturarem conceptualmente o que praticaram, uma vez que se trata de exercícios ora comunicativos ora cognitivos (Besse, op.cit.).

De salientar ainda que este carácter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem, incute na própria actividade lectiva esse mesmo carácter, devido à dependência dos professores pelo manual.

Julgamos que a questão de como incluir o trabalho formal com a gramática tradicional ou estruturalista no manual, sem transformar o ensino num ensino puramente normativo, só pode ser resolvida a partir da inclusão de uma reflexão teórica sobre a linguagem capaz de abarcar a realidade linguística multifacetada presente nas diversas situações quotidianas.

SEGUNDA PARTE

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

ABORDAGEM DA METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

Nos capítulos anteriores fizemos um enquadramento teórico, com referências especiais à questão do ensino/aprendizagem de uma língua segunda, em geral, e da gramática, em particular; a partir deste momento, definimos e apresentamos o estudo empírico realizado.

O capítulo da metodologia tem como função informar e justificar a opção metodológica assumida. Assim, este capítulo refere-se à estratégia de investigação seleccionada – o estudo de caso etnográfico – situando a orientação metodológica da investigação – investigação qualitativa – para atingirmos os objectivos e questões que fomos colocando desde o início deste projecto. A escolha do estudo de caso etnográfico possibilitou-nos um contacto face a face com a realidade escolar, permitindo uma compreensão mais densa e profunda das práticas dos professores. Daí que estejamos de acordo com Radnor quanto ao enfoque essencial da investigação em educação (2001: 20): *«To render these worlds intelligible, the focus is upon the social construction of reality and the ways in which social interaction reflect actors' unfolding definitions of their situations»*.

O propósito desta investigação consiste em compreender como um grupo de professores de Língua Portuguesa actua nas suas aulas, que estratégias utilizam para o ensino da língua e, consequentemente, como reage face à aplicação de novas estratégias mais adequadas ao ensino do Português como L2. As finalidades situam-se no âmbito da formação em contexto para a construção de formas alternativas de ensino da língua. Especificamente, pretende-se compreender, descrever e interpretar as percepções e práticas de ensino da língua e as

percepções e práticas de ensino alternativo – por meio do uso de novas estratégias (ELBT) – de um pequeno número de professores que participou numa curta sessão de formação em contexto no domínio do ensino de L2.

A questão de investigação assim formulada demonstra a nossa preocupação pela compreensão da situação actual e pelo desenvolvimento de uma compreensão intensa e detalhada das transformações ao nível das práticas de ensino da língua, suportadas por uma curta formação com características específicas, o que perspectiva uma investigação de nível descritivo direccionada para a estrutura conceptual do estudo de caso (Stake, 1998).

5.1. A investigação qualitativa

Com este capítulo e o seguinte, propomo-nos a deixar *registado* o processo da presente investigação na *caixa negra*, retomando a metáfora usada por Long (1983b). A nossa intenção é de facilitar o seguimento metodológico do estudo, precisamente porque em grande parte da bibliografia utilizada, deparamo-nos com carências relevantes a este respeito, ou seja, em trabalhos que apresentavam análises de dados e discussão, a metodologia aplicada nem sempre era transparente.

As características do tema abordado levaram-nos a optar por um paradigma de *investigação qualitativa*, que nos parece ser congruente com o objecto da investigação. As *crenças* de professores e alunos não são investigáveis com procedimentos experimentais ou quase experimentais, nem mensuráveis através de procedimentos psicométricos. Podemos procurar descobri-las, descrevê-las, explicá-las e relacioná-las umas com as outras, traçando desta forma um mapa introspectivo de alguns âmbitos do processo de aprendizagem de um

grupo de professores e/ou alunos. Para entendê-los, precisamos de uma maior aproximação à chamada psicologia cultural como a desenvolvida por Bruner (1983, 1990, 1996), que defende o valor dos relatos autobiográficos e dos dados subjectivos para se poder construir, mediante uma acção interpretativa, um conhecimento científico sobre a aprendizagem e o funcionamento da mente. Portanto, optámos por este tipo de investigação por:

- considerarmos que seria a mais adequada para perceber os processos, os produtos e os fenómenos inerentes à problemática desta investigação, a partir das observações e das percepções dos sujeitos.
- pretendermos interpretar em vez de mensurar e procurar compreender a realidade tal como ela é, experienciada pelos sujeitos a partir das suas acções e dos seus pensamentos (valores, representações, crenças, opiniões, atitudes, hábitos);
- possibilitar-nos compreender casos singulares, considerando o seu contexto e a sua complexidade.

A opção por um estudo qualitativo passa pelas convicções dos investigadores e pela natureza do problema de investigação. Os estudos qualitativos pretendem compreender o que está para além do fenómeno acerca do qual se conhece pouco, com o objectivo de vislumbrar os detalhes desse fenómeno. A produção do conhecimento acontece de forma interactiva, inter-comunicativa entre investigador e investigado, ocorrendo um processo de conhecimento circular e não tão linear como se verifica no paradigma quantitativo.

Dentro do paradigma da investigação qualitativa, usaremos o *enfoque etnográfico* para a recolha e análise dos dados. Este enfoque caracteriza-se por procurar compreender e interpretar os dados obtidos desde a perspectiva dos participantes na investigação, ou seja, a partir da perspectiva *émica* (Hymes, 1974; Watson-Gegeo, 1988), abarcando não só os dados que se referem a determinados conceitos, como também dados subjectivos, a partir dos quais se vai construindo o chamado «*acto interpretativo*» (Duranti, 2000).

No âmbito dos paradigmas de investigação em educação, diferencia-se tradicionalmente entre investigação quantitativa e qualitativa. Muito se discutiu até agora, e o debate ainda não terminou, sobre se um ou outro paradigma é o mais adequado, mais efectivo e, definitivamente, mais *científico*. Estamos, sem dúvida, perante uma controvérsia de amplas implicações, visto que não se trata apenas de uma inclinação por uma ou outra opção na hora de iniciar a investigação, que se considera mais ou menos factível ou efectiva, mas sim de uma escolha que revela a *filosofia da investigação subjacente*, dado que: «*A paradigm determines the criteria according to which one selects and defines problems for inquiry and how one approaches them theoretically and methodologically.*» (Husén, 1999: 31). Para uma visão geral das diferentes opções existentes na metodologia da investigação educativa e das línguas veja-se, por exemplo, Camps (2002), López Valero e Encabo Fernández (2000), Brumfit e Mitchell (1989), Chaudron (1988, 2000), Cohen e Manion (1989), Hatch e Lazaraton (1991), Jonson (1992), Larsen-Freeman e Long (1991), Long (1983b), Nunan (1991, 1992), Seliger e Shohamy (1989) e Wittrock (1989).

Neste sentido, não é uma questão simples, a de optar por um ou outro paradigma, dado que esta decisão tem que ver com duas concepções diferentes da realidade, que podem considerar-se do ponto de vista ontológico, epistemológico

e de aspectos que afectam a relação entre o ser humano e o meio que o rodeia, o contexto (Cohen e Manion, 1989). Do ponto de vista ontológico, a realidade pode ser considerada como externa ao indivíduo, ou seja, independente deste, ou como produto da percepção e consciência individuais. No primeiro caso, tender-se-á para um paradigma de investigação quantitativo e experimental e, no segundo, para um paradigma qualitativo, interpretativo e descritivo. Do ponto de vista epistemológico, aborda-se a questão sobre se o conhecimento é transmissível de forma tangível ou se se baseia numa experiência única e pessoal. Por fim, do ponto de vista da relação ser humano-contexto, pode-se considerar o ser humano como resposta mecânica do seu contexto (fundamento das correntes behavioristas) ou como iniciador e responsável das suas próprias acções.

Husén (1999) afirma que a escolha ou *mistura* de paradigmas é determinada pelo tipo de conhecimento que se procura. Por exemplo, o enfoque funcional-estrutural é adequado para reformar a estrutura do sistema; o enfoque interpretativo será útil, por exemplo, a professores com um problema concreto aos quais não lhes convém a generalização. Este autor considera dois paradigmas de base:

- «*Explicar*»: este paradigma segue o modelo das ciências naturais e põe a ênfase nas observações empiricamente quantificáveis, baseando-se na análise de dados através de meios matemáticos. O seu objectivo é estabelecer relações de causalidade e explicá-las. As suas raízes históricas estão no positivismo de Comte e no empirismo de Mill.
- «*Entender*»: este paradigma deriva das humanidades e centra-se na informação holística e qualitativa, sustentando-se na análise

interpretativa. O seu objectivo primordial é entender o contexto e as interacções que se produzem nele. A sua origem histórica encontra-se no idealismo alemão de Dilthey, na fenomenologia de Husserl e na filosofia crítica da Escola de Frankfurt e de Habermas.

O filósofo Jürgen Habermas defende um marco metodológico específico das humanidades, que, segundo ele, não têm de submeter-se ao pragmatismo das ciências naturais. Este marco teria de reflectir o contexto cultural baseado na intersubjectividade, que não pode ser analisado com os mesmos métodos científicos que usa, por exemplo, a física (Habermas, 1976). Uns anos mais tarde, este autor insiste na necessidade de um paradigma de investigação para as humanidades, recorrendo ao exemplo da sociologia crítica e ressaltando os problemas de medição e análise de dados nesta disciplina. O aspecto interessante da sua proposta é que aborda a investigação não como uma forma de observação passiva, característica das ciências naturais, mas como uma forma de comunicação.

En lugar de la observación controlada, que garantiza la anonimidad (intercambiabilidad) del sujeto observado y, por tanto, la reproducibilidad de la observación, surge una relación participante del sujeto entendedor con un "otro" (alter ego). El paradigma ya no consiste en observar, sino en preguntar; es, por tanto, una comunicación a la que el que el entendedor tiene que aportar, como siempre, partes controlables de su subjetividad para poder encontrar al "otro" en el nivel de intersubjetividad de un posible entendimiento. (Habermas, 1987: 18)

Habermas considera que nas ciências sociais, como por exemplo na sociologia, dedicamo-nos a estudar pessoas, não objectos, e fazemo-lo num contexto comunicativo no qual as perspectivas e os papéis são recíprocos, visto que falamos e actuamos uns com os outros. Os sujeitos sociais contribuem com interpretações do seu campo de actuação e o seu comportamento é um fragmento da sua actuação comunicativa global. Por isso, do ponto de vista metodológico, é necessário uma interpretação orientada para a subjectividade (Habermas, 1988).

Cohen e Manion (op. cit.) seguem a distinção clássica entre investigação quantitativa e qualitativa. A primeira trata o mundo social como o mundo natural, isto é, como uma realidade externa ao investigador e caracteriza-se por uma aproximação nomotética, criada para descrever leis gerais. A investigação qualitativa centra-se na experiência subjectiva dos indivíduos que vão criando a realidade social e usa o método ideográfico, que visa entender o comportamento individual das pessoas. Além disso, estes autores descrevem os pontos de vista próximos ao positivismo e ao antipositivismo e aglutinam-nos segundo dois paradigmas: o normativo, que considera que o comportamento humano segue certas regras e que, por isso, deve ser investigado com o método das ciências naturais; e o interpretativo, que se destaca pela sua preocupação pelo indivíduo. Ao fazerem uma análise geral de ambos os paradigmas em relação às ciências sociais, chegam à conclusão de que esses paradigmas se diferenciam fundamentalmente em dois aspectos, o do comportamento e acção e o da teoria subjacente. Isto é, no paradigma normativo o comportamento é directamente determinado por estímulos, enquanto o paradigma interpretativo se centra, pelo contrário, na acção como acto voluntário e responsável do indivíduo. Em relação com a teoria, podemos destacar que o investigador normativo pretende chegar a teorias gerais do comportamento humano, enquanto no caso do paradigma interpretativo, a teoria emerge dos dados gerados ao investigar-se o indivíduo.

A partir desta distinção fundamental entre investigação quantitativa e qualitativa, refinou-se mais a classificação dos paradigmas de investigação em educação. Por exemplo, alguns autores distinguem três paradigmas, ainda que a nomenclatura difira levemente: paradigmas positivista, interpretativo e sóciocrítico (Latorre, Del Rincón e Amal, 1997) e paradigmas positivista, construtivista-interpretativo e crítico-emancipatório (Kohonen, Jaatinen, Kaikkonen e Lehtovaara, 2001).

Centrados, agora, no âmbito da investigação em línguas, podemos destacar a distinção que estabelece Chaudron (1988) entre quatro tradições de investigação, que chama «*enfoques*»:

- *Psicométrico*, que, segundo ele, é o mais tradicional. Este enfoque compara os efeitos da instrução em condições determinadas e controladas com o que aprendem os alunos, medindo o conhecimento mediante testes estandardizados.
- *Análise da interacção*, inspirado pela investigação realizada nos anos 60 no âmbito da L1, em termos de significados sociais e em contexto de sala de aula. A crença que subjaz a este enfoque é a dependência do comportamento dos aprendentes em sala de aula e as interacções geradas pelo professor.
- *Análise do discurso* como propósito de analisar por completo o discurso da interacção na aula em termos linguísticos de carácter estrutural-funcional. A interacção apresenta-se como uma sequência de movimentos, como estruturar, solicitar, responder e reagir. O pensamento que subjaz a este enfoque é a ideia de que é o contexto que dá significado às palavras; Wittgenstein sintetizava esta ideia na

frase: «*O significado de uma palavra é seu uso na língua*» (apud Weischedel, 2000: 298).

- *Etnográfico*, resultante das tradições da investigação sociológica e antropológica. O objectivo deste enfoque é compreender e interpretar os dados obtidos a partir da perspectiva dos participantes na investigação ou da perspectiva *émica*.

Destes quatro enfoques, o psicométrico é, segundo este autor, o mais quantitativo. Os outros três estão mais relacionados com os métodos qualitativos, mas aplicam frequentemente métodos quantitativos. Na opinião de Chaudron, os paradigmas quantitativo e qualitativo são duas perspectivas diferentes dos métodos mais apropriados para procurar dar resposta a questões de investigação concretas. Por exemplo, pode-se tentar comprovar hipóteses com um método quantitativo, mas estas hipóteses terão surgido de um trabalho com um método qualitativo. Não há, portanto, contraposição, mas sim complementaridade entre ambos.

Esta ideia é também sustentada por outros autores que consideram que a disjuntiva quantitativo-qualitativo é uma distinção demasiado simplista que separa em dois compartimentos estanques métodos, abordagens ou formas de conceber a investigação, que muitas vezes se sobrepõem ou se complementam. Alguns autores inclusivamente afastam esta terminologia, por considerarem que não está definida explicitamente, como defende Grotjahn (1987). Este autor considera dois paradigmas como «*formas puras*»:

- *o paradigma analítico-nomológico*, que não gera hipóteses, apenas as comprova.

- o *paradigma exploratório-interpretativo*, que se encarrega de formar hipóteses e de comprová-las num mesmo processo.

Atendendo não só às formas dos dados, como também ao método de análise, Grotjahn apresenta seis «*formas mistas*»:

- experimental-qualitativo-interpretativo,
- experimental-qualitativo-estatístico,
- exploratório-qualitativo- estatístico,
- exploratório-quantitativo- estatístico,
- exploratório-quantitativo-interpretativo,
- experimental-quantitativo-interpretativo.

Em síntese, Grotjahn defende uma investigação «*polimetodológica*», que aplica diferentes métodos, recolhe diferentes tipos de dados, implica vários investigadores e que se baseia em vários fundamentos teóricos ao estudar um determinado aspecto. Este autor estabelece uma série de critérios que considera imprescindíveis para uma investigação de qualidade, tanto introspectiva como empírica, em geral (Grotjahn, 1987).

Fenstermacher (1986) defende também um «pluralismo metodológico», não em forma de incursões arbitrárias num ou noutro paradigma de investigação, mas estabelecendo uma distinção clara entre a produção ou geração de conhecimento e o uso ou aplicação do dito conhecimento, não perdendo nunca de vista que o objecto da investigação em educação são pessoas:

Debido a que en educación tratamos con personas, con entidades que poseen intencionalidad y pasión, no podemos tener una ciencia que nos trate como si fuéramos átomos,

moléculas, cojinetes de bola o planetas. Sin embargo, estas diferencias no implican que no podemos tener una ciencia en absoluto. Podemos y debemos. Pero es importante que comprendamos cómo funciona la ciencia cuando trabaja con seres dotados de intencionalidad y constituidos en parte por sus emociones y sentimientos. (Fenstermacher, 1986: 176)

Por último, antes de nos centrarmos na metodologia qualitativa, consideramos ser interessante fazer referência ao modelo metodológico que defende van Lier (1998), pela sua abertura e flexibilidade. Este autor não parte de paradigmas de investigação como compartimentos estanques, mas situa os diferentes tipos de investigação em quatro quadrantes divididos por dois eixos que, na realidade, são dois contínuuns: um situado entre a *não intervenção e a intervenção* por parte do investigador e o outro situado entre a *não estruturação e a estruturação* do objecto que se vai investigar (van Lier, op. cit: 57). É um modelo dinâmico que oferece possibilidades de variação em todos os estádios da investigação.

Após esta revisão geral dos dois paradigmas da investigação em educação, centrar-nos-emos na descrição do paradigma qualitativo tal como o interpretamos e aplicamos no presente estudo.

Na investigação qualitativa o investigador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a acção, utilizando a lógica da análise fenomenológica (compreensão dos fenómenos pela sua descrição e interpretação), indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo (Carmo e Ferreira, op. cit.). Em termos gerais, a pesquisa qualitativa pode ser associada à recolha de dados, à observação e à análise de texto (falado e escrito), e à observação directa do comportamento. Pacheco (1995: 41) salienta que neste tipo de investigação,

(...) os interesses estão mais no conteúdo do que no procedimento, razão pela qual a metodologia é determinada pela problemática em estudo; a generalização é substituída pela particularização, a relação causal e linear pela relação contextual e complexa, os resultados inquestionáveis pelos resultados questionáveis, a observação sistemática pela observação experiencial ou participante.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características principais:

- (1) o ambiente natural constitui a fonte directa dos dados, sendo o investigador instrumento principal da recolha dos dados;
- (2) a sua primeira função é descrever e apenas depois analisar os dados; a descrição deve ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos;
- (3) a questão fundamental é todo o processo da investigação e não só os produtos ou os resultados finais que dela decorrem;
- (4) os dados são analisados de forma indutiva; chega-se à compreensão dos problemas a partir de padrões resultantes da recolha de dados;
- (5) o significado é de suma importância, isto é, o «porquê» e «o quê»; a compreensão dos sujeitos e dos problemas é feita a partir da realidade onde estes se inserem.

A investigação qualitativa usa uma abordagem interpretativa, naturalista, holística e empática do mundo (Stake, 2007; Nunan, 1992). Os seus objectos de estudo são as crenças, os valores, os hábitos, as representações, as opiniões dos

indivíduos, inseridos num determinado contexto social. Neste âmbito, os objectos e as questões são abordados no seu contexto natural, de forma discreta, procurando a compreensão ou interpretação dos fenómenos em estudo. Stake (op. cit.) defende que na investigação qualitativa o investigador constrói conhecimento.

Nunan (op. cit.: 4), baseando-se em Reichardt e Cook (1979), apresenta alguns termos normalmente associados à investigação qualitativa:

- *Advocates use of qualitative methods.*
- *Concerned with understanding human behaviour from the author's own frame of reference.*
- *Naturalistic and uncontrolled observation.*
- *Subjective.*
- *Close to the data: the 'insider' perspective.*
- *Grounded discovery-oriented, exploratory, expansionist, descriptive and inductive.*
- *Process-oriented.*
- *Valid, 'real', 'rich', and 'deep' data.*
- *Ungeneralisable: single case studies.*
- *Assumes a dynamic reality.*

Para Snape e Spencer (2003), o carácter distintivo da investigação qualitativa advém de um conjunto de características, tais como:

- compreensão em profundidade e interpretativa do mundo social dos sujeitos do estudo, pelo conhecimento do contexto em que estão inseridos, das suas experiências, perspectivas e histórias;
- amostras de pequena dimensão, escolhidas com base num determinado número de critérios;

- métodos de recolha de dados envolvendo um contacto directo entre o investigador e os sujeitos do estudo, de natureza interactiva, que possibilita o tratamento de questões emergentes;
- dados pormenorizados e abundantes em informação;
- resultados de investigação focalizados na interpretação do significado social do objecto de estudo através da representação do mundo social dos sujeitos da investigação.

No âmbito da educação, vai-se observando um aumento do recurso a uma metodologia qualitativa, diminuindo, assim, o recurso à metodologia quantitativa. A investigação qualitativa procura obter um conhecimento intersubjectivo que possibilite a compreensão em vez de um conhecimento objectivo, explicativo, isto é, o teste de hipóteses deixa de ser a questão central. Zabalza (1998), por exemplo, descreve o uso que faz da metodologia qualitativa em educação, decorrente das temáticas que estuda, das perspectivas extensivas e dinâmicas em que trabalha, nomeadamente:

- a conceptualização do ensino como acção integradora do acto e do significado;
- a concepção da acção educativa como tecnologia e como praxis;
- a concepção da aula como uma realidade social, dinâmica e espaço-temporal;
- a relevância das componentes comunicacionais e relacionais;
- a concepção do professor como profissional decisor não mecânico, mas reflexivo.

Antolí (2005:100), aludindo à investigação qualitativa em didáctica, refere que *«o objetivo da pesquisa didáctica nesse enfoque engloba os fenômenos e os processos que caracterizam a vida da sala de aula, buscando os significados subjetivos, as percepções e as interpretações de professores e alunos»*.

5.2. A metodologia qualitativa

Actualmente, a bibliografia sobre a metodologia qualitativa é vasta e oferece bastante informação. Uma revisão deste tipo de metodologia pode-se encontrar, por exemplo, em Bailey e Nunan (1996), Burgess (1988), Davis (1995), Denzin e Lincoln (1994), Freeman (1995), Hitchcock e Hughes (1995), Lazaraton (1995), Lecompte, Millroy e Preissle (1992), Mason (1996), Maykut e Morehouse (1994), Renkl (1999), Smith (1994), Taylor e Bogdan (1984) e Wittrock (1986).

A investigação qualitativa é um tipo de investigação pluridimensional; as suas diferentes abordagens foram associadas a diferentes concepções da teoria da ciência. Mayring (1999) menciona algumas:

- *Empirismo inocente ou positivismo*: parte do princípio de que, através da descoberta de leis e regras, podemos conseguir uma imagem da realidade. Algumas abordagens qualitativas pretendem chegar a essa imagem da realidade baseando-se numa descrição que consideram exacta e objectiva de modo que não pode ser refutada.
- *Racionalismo crítico ou pós-positivismo*: pretende demonstrar supostos erróneos sobre a realidade a partir da falsificação de hipóteses. Nas abordagens qualitativas, para falsificar as

conclusões globais basta muitas vezes contradizer um caso particular.

- *Abordagens de teoria crítica*: são a base de muitas abordagens qualitativas, por exemplo, dos estudos de sociologia crítica, feministas e étnicos.
- *Abordagens construtivistas*: a realidade está dependente da linguagem, negocia-se através do discurso dos participantes e refere-se a uma situação particular. O investigador procura compreender e reconstruir este processo.
- *Teoria do caos*: a realidade deve ser compreendida primeiro em contextos não lineares. Aqui surgem vários conceitos que estão directamente relacionados com o pensamento qualitativo: complexidade, enfoque holístico, orientação dos processos.
- *Abordagem do estudo das humanidades*: só se considera como verdadeiro o que o ser humano produziu de forma histórico-cultural. Também aqui operam termos próximos do pensamento qualitativo: abordagem de crítica textual, de descrição ideográfica, hermenêuticos, fenomenológicos, etc.

Este autor conclui que a investigação qualitativa não se pode associar a um único fundamento da teoria da ciência, uma vez que em todas as suas posições se podem encontrar abordagens qualitativas e quantitativas.

Uma primeira aproximação à metodologia qualitativa leva-nos a considerar os seus princípios básicos (Cambra Giné, 1998, 2003):

- *Rigor*: igual ao que exige qualquer estudo científico.
- *Naturalidade*: a metodologia qualitativa guia-se pelo princípio holístico, isto é, é uma investigação no contexto em que se produzem os acontecimentos que se querem estudar.
- *Credibilidade (versus validez)*: deve ser uma observação profunda e prolongada e deve-se fazer a triangulação dos dados, ou seja, relacionar-se dados de várias fontes diferentes para sustentar uma interpretação.
- *Transferência (versus generalização)*: as conclusões devem ser transferíveis a outros contextos similares, mas não se podem generalizar a partir do estudo de um contexto determinado.
- *Confirmação (versus objectividade)*: as conclusões devem poder ser confirmadas por outros investigadores com os mesmos dados ou com dados de um contexto similar.

Segundo as autoras Colás Bravo e Buendía Eisman (1994), algumas características relevantes desta metodologia são as seguintes: supõe uma concepção múltipla da realidade e só pode ser estudada a partir de um enfoque holístico; o seu principal objectivo científico será a compreensão dos fenómenos e das suas relações internas e profundas; o investigador e o seu objecto de investigação interagem e influenciam-se mutuamente; o seu propósito é desenvolver um corpo de conhecimentos ideográficos tentando chegar a universais concretos e específicos e não a abstracções universais; as inter-relações entre os fenómenos impossibilitam distinguir causas de efeitos. Tudo isto, tendo

em conta que as decisões de carácter metodológico derivam de certos valores implícitos.

No momento de abordar a investigação, e segundo as mesmas autoras das características citadas, decorrem as seguintes linhas metodológicas:

- Os dados recolhem-se em situações naturais, não sendo manipulados nem fora do contexto.
- O principal instrumento de recolha de dados é o investigador.
- O investigador utiliza a sua bagagem de conhecimentos tácitos.
- Usam-se técnicas de recolha de dados abertas, mais flexíveis e capazes de reflectir modelos de comportamento.
- A selecção de dados não se faz com o fim de generalizar, mas sim de gerar uma teoria apropriada para o grupo que se está a estudar.
- A análise dos dados é indutiva.
- A teoria gera-se a partir dos dados, não ao contrário.
- O programa da investigação vai-se elaborando à medida que esta vai avançando; além disso, vai-se questionando constantemente e adaptando a novos dados e constatações.
- Aplicam-se critérios de validade específicos para garantir a credibilidade dos resultados.

Em toda a investigação qualitativa podem-se distinguir fundamentalmente quatro fases: recolha de dados, análise dos mesmos, concepção

da teoria e redacção do relatório da investigação. Passamos de seguida a explicar brevemente cada uma delas.

Nos trabalhos de investigação qualitativa, é importante que a fase de recolha de dados se realize no contexto natural em que estes surgem e não a partir de uma *situação de laboratório*. As já citadas Colás Bravo e Buendía Eisman (op. cit.) fazem a distinção entre técnicas directas ou interactivas de recolha de dados (observação participante, entrevistas qualitativas e histórias de vida) e técnicas indirectas ou não interactivas, que incluem documentos oficiais (currículo, plano de estudos) e documentos pessoais (diários, cartas).

Parece-nos oportuno referir aqui que, tal como explicaremos também posteriormente no ponto dedicado ao plano da investigação, mais do que «recolher» dados, referimo-nos a «gerar» dados a partir da introspecção (diários de aprendizagem) e da interacção (entrevistas semi-estruturadas).

A segunda fase da investigação é constituída pela análise de dados. A diferença de outros paradigmas, na investigação qualitativa não se deixa a análise de dados para o fim, pelo contrário, este vai impregnando todo o processo de investigação. A própria codificação dos dados é o início da análise. A partir dessa codificação tenta-se estabelecer categorias que se vão afinando cada vez mais e que, por sua vez, geram a necessidade de se recolher outros dados que preencham espaços que vão em aberto. É desta forma que se chega a uma interacção contínua entre a recolha de dados, a sua análise e a teoria que vai emergindo desse processo.

Gil, García e Rodríguez (1995) apresentam uma excelente revisão deste tema, expondo as dificuldades e as características do processo geral da análise de dados. Neste processo, fazem a distinção de várias etapas, que vão desde a leitura

inicial dos dados até à verificação das conclusões, passando pela codificação e disposição dos dados e a obtenção das conclusões. Este processo não implica uma sequência linear, as etapas podem-se sobrepor uma às outras ou duram inclusivamente todo o processo de investigação. Os mesmos autores apresentam uma revisão de recursos informáticos para a análise etnográfica que podem facilitar muito a tarefa de manejar grandes quantidades de dados. Contudo, apesar dos programas informáticos existentes, os autores mais solventes que trabalham nesta aproximação à investigação insistem na necessidade de se ter um corpus presente, anotado, relido, com os investigadores familiarizados com cada ponto ou capítulo, dispostos a relê-lo uma vez mais, atendendo às formulações facilitadas pelos informantes ou interlocutores. Este manejo manual e reiterado do corpus é uma característica artesanal que muitos investigadores sublinham frequentemente nas suas declarações e escritos e que só podemos confirmar à luz da nossa experiência.

Hitchcock e Hughe (1995) mencionam as seguintes características da análise dos dados qualitativos: é indutiva, emergente, exploratória e criativa; implica trabalhar constantemente com os materiais, assim como reescrever as notas de campo; supõe a produção de códigos, dos quais emergem as categorias; é necessária a comparação dos acontecimentos através do tempo e do espaço; opera num continuum entre a descrição e a análise e ocupa-se da classificação de dados e da criação de tipologias.

Colás Bravo e Buendía Eisman (op. cit.) explicam os procedimentos metodológicos que implicam a análise de dados, começando pelo processo de teorização, que consiste em descobrir e sistematizar categorias abstractas através da exploração, descrição, interpretação e teorização. Este processo retroalimenta-se a si mesmo constantemente; a recolha de dados e a sua exposição dá lugar a

conclusões, que por sua vez podem levar a outra recolha de dados com uma nova abordagem, com a qual o processo se reinicia. É, portanto, um ciclo no qual se vai produzindo teoria a partir dos dados recolhidos.

Do ponto de vista prático do desenvolvimento de uma investigação, LeCompte (2000) propõe uma série de cinco passos que compõem o processo de análise dos dados. São os seguintes: ordenar e classificar os dados obtidos; encontrar unidades de análises através do manuseamento repetido dos dados; criar grupos estáveis de unidades, contrastando-as e comparando-as; identificar modelos e taxinomias de unidades de análise relacionadas entre si; unir os referidos modelos para formar estruturas com a finalidade de se obter uma descrição global do problema que se está a estudar. Milles e Huberman (1994) apresentam uma série de recursos para a análise de dados qualitativos.

A terceira fase da investigação qualitativa é a que tem por objecto a produção de teoria. Com efeito, a investigação qualitativa não deve ficar por uma simples descrição, por mais detalhada e densa que seja. O seu objectivo é o de gerar teoria a partir do mundo empírico que se estuda, isto é, a partir dos dados que se recolhem. Nisto se baseia a chamada «*grounded theory*» (Glaser e Strauss, 1967). A produção de teoria é um processo, não um produto. Isto não quer dizer que o investigador comece a trabalhar como se de uma tábua rasa se tratasse, mas que dispõe desde o início de uma certa base teórica que se vai modificando e modelando ao longo da investigação, de acordo com os dados que vai recolhendo e as conclusões que vai extraíndo. No caso da nossa investigação isto tem que ver com teorias difusas sobre como se organiza a aprendizagem e o ensino de uma língua, ou seja, está directamente relacionado com o que costumamos designar aproximações metodológicas ou didácticas.

Segundo Woods (1992), a teoria vai emergindo a partir de indicadores que se vão identificando ao realizar a análise dos dados. Os indicadores são sinais que avisam que *algo se passa*, de que há conexões insuspeitas, que se vai perfilando um modelo. Depois do processo de estabelecimento e refinamento de categorias, deve-se realizar a chamada «*amostra teórica*», que serve para assegurar que todas as categorias e códigos foram completamente identificados e investigados. O processo deveria continuar até atingir a «*saturação*», ou seja, até ao ponto em que já não se produzem novas teorias nem se acrescentam dados aos já existentes.

O mesmo autor estabelece critérios para uma boa teoria que emerge dos dados: deve ajustar-se aos dados que pretende explicar; deve ter poder de explicação e ser capaz de prever resultados em determinadas circunstâncias; deve ser relevante e estar dirigida a aspectos centrais da área investigada; deve ter flexibilidade e ser capaz de ter em conta material novo e diferente; deve ser densa e abarcar poucos constructos teóricos que englobem uma grande quantidade de propriedades e categorias; e deve ser integrativa, ou seja, deve estabelecer uma forte relação entre os constructos.

De qualquer forma, mesmo quando se atinge a saturação, a teoria que foi emergindo e que se generaliza em termos de transferência não é algo final e definitivo, mas uma hipótese de trabalho para outros estudos (Taft, 1999).

A última fase da investigação qualitativa é a redacção do relatório de investigação, que deve incluir a descrição detalhada do seu contexto e da sua metodologia: forma de recolha de dados, descrição detalhada dos informantes e dos procedimentos seguidos, assim como a justificação do porquê da metodologia utilizada. Trata-se de se realizar uma «*descrição densa*» (Geertz, 1973), isto é,

rica em detalhes, contextualizada e holística (com exemplos representativos das afirmações que se fazem) e a partir da perspectiva *émica*, dos participantes na investigação. O objectivo é fazer chegar ao leitor a maior quantidade de informação possível, de modo que se possa julgar a credibilidade da investigação.

O relatório da investigação não só deve apresentar os aspectos já mencionados, como deve ser um «filme» de todo o processo de investigação, que inclui não só os êxitos, como também os «fracassos»: os becos sem saída, os problemas surgidos, as dificuldades que se superaram e as que não foram superadas. Nas palavras de van Lier (1990: 41):

The worker in the field is essentially alone, and inevitably learns as much from opportunities missed, false leads too strenuously pursued, and insights by-passed in inexplicable ways, as from routine description and categorisation.

Por fim, podemos ainda destacar a ideia do texto do relatório como um círculo ou uma espiral que vai aumentando cada vez mais e que inclui, na sua redacção, âmbitos e contextos cada vez mais amplos (Arnaus, 1995).

5.3. Critérios de credibilidade da investigação qualitativa

Uma das críticas mais frequentes que se faz aos estudos qualitativos é a de que são «*subjectivos*», ou seja, que apresentam o estudo de um grupo muito concreto, em circunstâncias específicas não aplicáveis a outros grupos nem a outros contextos. Muitos críticos da investigação qualitativa duvidam da sua utilidade porque os resultados não se podem extrapolar nem generalizar. Frequentemente, trata-se de críticas feitas da perspectiva da investigação experimental, às vezes, sem ter em conta que há âmbitos que nos interessam

estudar que não podem ser investigados por métodos de laboratório, como é o caso do presente projecto.

A investigação qualitativa não pretende ser «*objectiva*» segundo o conceito de objectividade com o qual trabalham as ciências naturais e experimentais. Precisamente, um dos factores mais valiosos deste tipo de investigação é que é permeável à bagagem de conhecimentos e experiências do investigador, que tem de a utilizar desde o princípio do processo de investigação (localização do contexto) até ao final (análise dos dados, discussão dos resultados e estabelecimento das conclusões). Muitas vezes, o investigador só entende e pode interpretar os dados obtidos à luz dos conhecimentos, tácitos ou não, que ele tem desse contexto que está a estudar.

No entanto, isso não significa que não haja critérios para diferenciar a investigação qualitativa e etnográfica de qualidade da que não a tem. A este respeito, temos de considerar dois conceitos: *fiabilidade* e *validade*. A *fiabilidade* refere-se a se os resultados obtidos são consistentes ou não. Há dois tipos de fiabilidade: *interna* e *externa*. A fiabilidade interna refere-se a se a recolha de dados, a análise e interpretação são consistentes, enquanto a fiabilidade externa se questiona até que ponto outros investigadores alheios ao estudo podem reproduzi-lo e obter resultados semelhantes. Com a finalidade de aumentar a fiabilidade interna, pode-se usar descritores de baixa inferência, ou seja, conceitos que não dependam da inferência do investigador, pode-se recorrer a vários investigadores, à revisão do estudo por outros investigadores que trabalhem temas semelhantes; além disso, recomenda-se gravar em vídeo ou áudio os dados. Com o objectivo de melhorar a fiabilidade externa, deve-se tornar explícito o status do investigador, descrever detalhadamente os participantes na investigação, o contexto e as condições existentes, definir explicitamente constructos e premissas e apresentar

com todo o detalhe os procedimentos de recolha e análise dos dados (Nunan, 1992).

Por seu lado, a *validade* considera até que ponto um estudo investiga realmente o que se tinha proposto estudar. Também aqui Nunan (1992) faz a distinção entre a *validade interna*, que verifica se os resultados obtidos têm que ver com o tratamento que foi dado aos dados, e a *validade externa*, que considera se os resultados podem ser generalizados a um grupo maior. Com o fim de melhorar a validade interna, é preciso questionar-se se se produzem mudanças nos participantes que afectarão os resultados do estudo, se houve imparcialidade na selecção dos informantes, se estes sofrem algum desgaste que possa afectar os resultados e se foram examinados rigorosamente explicações alternativas dos fenómenos estudados. Para aumentar a validade externa, terá de se comprovar se há fenómenos exclusivos de um grupo concreto e, por isso, não comparáveis, se os resultados são em parte fruto da presença do investigador, se não se podem realizar comparações cruzadas de grupos ou se estes partilham ou não termos abstractos e constructos. O mesmo autor acrescenta o conceito de «validade de constructos», segundo a qual os investigadores devem definir os constructos que estão a investigar de tal forma que sejam acessíveis ao público.

Eisenhart e Howe (1992) propõem cinco critérios gerais para assegurar a validade da investigação em educação. Podemos condensá-los da seguinte forma:

- Adequação entre perguntas de investigação, procedimentos de recolha de dados e técnicas de análise, de forma que a metodologia de investigação aplicada estuda realmente aquilo a que nos propusemos.

- Aplicação efectiva da recolha de dados e das técnicas de análise, que assegure um alto nível de credibilidade já nesta fase da investigação.
- Atenção ao conhecimento prévio e coerência com o mesmo, isto é, o investigador deverá situar o novo conhecimento que vai surgindo no contexto daquele já existente, quer seja teórico quer seja prático. O mesmo se aplica ao conhecimento prévio do investigador, que compõe a sua «*subjectividade*», que deveria ficar claramente explícita.
- Atenção aos valores que afectam a investigação, ou seja, discussão da importância, utilidade e riscos dos resultados do estudo.
- Compreensão global, isto é, tratamento holístico dos quatro primeiros critérios e equilíbrio entre eles.

Para uma visão geral dos princípios de fiabilidade e validade aplicados a diversos instrumentos de investigação veja-se Chaudron (1988: 23-28).

Um dos métodos que contribuem para aumentar a credibilidade da investigação qualitativa é a triangulação, o uso de vários métodos de recolha de dados no estudo de um tema; trata-se de uma «*proposta multi-método*» (Cohen e Manion, 1989). Desta forma, pretende-se poder equilibrar possíveis carências de uma ou de outra fonte ou de um ou outro método de recolha e análise dos dados. Grotjahn (1991: 201) apresenta uma definição de triangulação:

Triangulation is the combination and use of several research methodologies in the study of the same phenomenon. It is employed to overcome the built-in weaknesses or biases of a

specific methodology, and is considered to be an important research procedure, especially in humanistic research methodology.

Portanto, a triangulação permite-nos relacionar uns grupos de dados com outros. Além de contribuir para aumentar a credibilidade da investigação, pode também facilitar a fase de análise e interpretação dos dados, já que nos faculta uma maior quantidade e qualidade de critérios para ela.

A realização de qualquer investigação implica ainda a observância de preocupações éticas, por parte do investigador, ao longo de todo o processo. Deste modo, segundo Carmo e Ferreira (op. cit.), torna-se inerente aos investigadores respeitarem questões éticas como: o consentimento informado de todos os que participam voluntariamente no estudo de investigação, a confidencialidade e a protecção dos participantes contra quaisquer tipo de danos.

Os sujeitos da investigação devem ser informados dos objectivos do estudo (evitando, no entanto, que esse conhecimento possa afectar resultados do estudo) e de todos os aspectos que possam influenciar a sua participação ou não, assim como quaisquer riscos pessoais ou profissionais daí decorrentes e já identificados. Desta forma, os sujeitos colaborarão de forma informada e voluntária, que têm toda a liberdade de não participar na investigação ou desistirem no seu decurso. Todos os dados de identificação dos sujeitos devem ser confidenciais, na medida em que se deve proteger a privacidade dos mesmos, assim como das informações obtidas, salvo se os participantes não se opuserem. Do mesmo modo, deve o investigador obter autorização das instituições a que pertencem os sujeitos para estes participarem no estudo. O investigador deve ter ainda em conta se os resultados do seu estudo não comprometem nem lesam os interesses dos sujeitos nem da comunidade onde estes se inserem.

Sobre estes aspectos da natureza ética das investigações, também Bogdan e Biklen (op. cit.) realçam alguns princípios de conduta que apresentamos a seguir, de forma sucinta:

- (1) todos os investigadores devem proteger a identidade dos sujeitos de maneira a que a informação recolhida não venha prejudicá-los, zelando pelo anonimato das informações escritas e orais que forem recolhidas;
- (2) para que haja uma boa cooperação na investigação, os investigadores deverão tratar o(s) sujeito(s) da investigação com respeito;
- (3) pedir permissão para o estudo, clarificando aos participantes previamente os propósitos da investigação;
- (4) no acto de escrita e divulgação dos resultados, revelar sempre a verdade, pois produzir e distorcer dados não deve fazer parte da conduta ética de nenhum investigador.

Neste sentido, todos os participantes, quer da primeira fase do estudo quer da segunda, foram informados dos objectivos do nosso estudo e acerca do processo da investigação. Portanto, a participação de todos os sujeitos foi voluntária. De igual modo, as direcções das escolas envolvidas foram consultadas e autorizaram todas as nossas intervenções nesses estabelecimentos de ensino, bem como a colaboração dos respectivos professores envolvidos.

5.4. A abordagem etnográfica

Nos finais do século XIX e princípios do XX, antropólogos e sociólogos já realizavam trabalho de campo, muitos deles seguindo o exemplo de Malinowski, que foi o primeiro a defender uma sistematização do referido trabalho. No entanto, os métodos etnográficos chegam à educação relativamente tarde, concretamente nos anos 60 do século XX. A etnografia considera-se uma modalidade de investigação das ciências sociais que surge da antropologia cultural e da sociologia qualitativa, e se inscreve na metodologia qualitativa. Neste sentido, concordamos com as palavras de Sandín (2003: 154) quando argumenta que:

Se habla de investigación etnográfica o simplemente de etnografía para aludir tanto al proceso de investigación por el que se aprende el modo de vida de algún grupo como al producto de esa investigación: un escrito etnográfico o retrato de ese modo de vida.

É na famosa Conferência de Stanford, celebrada por antropólogos e educadores, em 1954, que assentam as bases da antropologia da educação, que se serve de métodos etnográficos. Moyano (1995) destaca as quatro ideias centrais expostas nessa conferência:

- Necessidade de uma contextualização sociocultural no estudo dos processos educativos.
- Busca de um marco filosófico que fundamente a articulação entre a teoria antropológica e a teoria educativa.

- Relação da educação com as fases «culturalmente definidas» do ciclo vital, dado que o desenvolvimento do indivíduo está segmentado em etapas culturalmente definidas.
- Natureza intercultural do entendimento e da aprendizagem.

Sem dúvida, nas últimas décadas, temos assistido a um uso abusivo deste termo, dando a impressão de que parece «estar na moda» os estudos de tipo etnográfico, o que faz com este tenha sido utilizado com acepções imprecisas. Podemos definir etnografia, de acordo com a sua etimologia, como a ciência que tem como objecto de estudo a descrição das raças ou dos povos. Estes estudos podem ter vertentes diferentes de acordo com o que pretende abordar: aspectos linguísticos, culturais, etc. Contudo esta definição é muito limitada se se tiver em conta todos os estudos que se realizaram até hoje e que se inscrevem nesta disciplina.

Existem diferentes definições dadas por diversos autores como a da Gumperz e Hymes (1964), em que se considera a etnografia como uma descrição ou reconstrução analítica de cenários e grupos culturais intactos, que recria para o leitor as crenças partilhadas, práticas, artefactos, conhecimento popular e comportamentos de um grupo de pessoas. O investigador começa por examinar grupos e processos, comuns ou não, como se fossem únicos. Isso permite-lhe apreciar aspectos tanto gerais como específicos, necessários para dar credibilidade à sua descrição.

No século XIX, abundam os relatórios e os livros de viagens, sobretudo os que descrevem aspectos da vida dos habitantes das colónias que os países europeus possuíam além-mar. É neste contexto que surge a antropologia e se começa a prestar atenção científica ao estudo desses grupos sociais e tribos que

até ao momento não se conheciam na Europa. Assim, começa-se a chamar etnografia a uma descrição monográfica de pessoas.

No início do século passado, a etnografia caracteriza-se pelos estudos que se fizeram sobretudo nos Estados Unidos, de grupos, tribos ou povos com o objectivo de conhecer melhor os seus costumes, a sua cultura, e, em geral, a sua forma de vida. Destaca-se sobretudo Boas (1858-1942) e os seus estudos para descobrir o porquê das diferenças entre tribos e nações do mundo. Este recomendou aos investigadores de campo que descrevessem os factos tal como eram e que tentassem dentro do possível evitar juízos de valor. Temos também de mencionar Malonwski (1884-1942) que insiste, como o anterior, na importância de se conseguir dados empíricos utilizando o trabalho de campo.

Durante os mesmos anos, realizaram-se estudos antropológicos em Inglaterra mas, ao contrário dos realizados nos E.U.A., não se baseavam na etnografia holística e cognoscitiva, mas apenas na interacção simbólica (a sua aplicação orienta-se para os lugares de trabalho e estudo). Nos anos 80, é a sociolinguística que domina a investigação qualitativa. Destacam-se os trabalhos de Stubbs e Bernstein. A investigação etnográfica, em Inglaterra, centra-se em problemas vinculados com a classe social, ideologia, papéis, etc.

Woods (1987) refere que a etnografia se interessa pelo que as pessoas fazem, como se comportam e como interactuam. Propõe-se a descrever as suas crenças, valores, perspectivas, motivações e o modo em que tudo isto se desenvolve ou muda com o tempo de uma situação para a outra. Actua dentro do grupo e partir das perspectivas dos membros que o compõem. O que interessa são os seus significados e interpretações. Os diferentes autores coincidem na

metodologia: combinações de investigação quantitativa e qualitativa, estudo de casos, investigação de campo e investigação antropológica.

Com o objectivo de propagar a sua difusão, popularizá-la e, definitivamente, obter fundos de investigação, apregoou-se durante algum tempo que a etnografia era adequada para avaliar, julgar, diagnosticar, prognosticar, propor e melhorar os processos educativos. Por isso, muitos dos estudos etnográficos que foram feitos são estudos de avaliação de programas. Neste sentido, Moyano (op. cit.) faz a distinção entre investigar como são as coisas em educação e como haveriam de ser. O autor constata uma grande diferença entre a tradição da etnografia da educação na América do Norte, representada por Wolcott, e a tradição britânica, representada por Hammersley e Atkinson. Para os segundos, a etnografia é simplesmente um método, no mesmo patamar que outros, como podem ser o ensaio ou a pesquisa. Contudo, o primeiro considera esta ideia demasiado reducionista, uma vez que não recorre a pressupostos de outras disciplinas que influenciem neste âmbito, como a psicologia ou a antropologia cultural.

Para Woods (1992: 369), um dos principais representantes da etnografia na investigação dos processos educativos, a etnografia é um conjunto de métodos de investigação: «*The research methods most appropriate for symbolic interactionism fall under the general term 'ethnography'.*». Segundo este autor, a etnografia é especialmente adequada para diminuir o abismo entre a teoria da investigação e a prática docente nas aulas, e fá-lo a partir da perspectiva dos membros do grupo investigado.

Woods (1986: 20) atribui à etnografia a metáfora da viagem: «*[la etnografia] entraña siempre la excitación propia de un viaje de descubrimiento*

por nuevos territorios, junto con los intereses humanos básicos de búsqueda y comprensión de la gente que en ellos encontremos.» A etnografia constitui em si mesma um processo de aprendizagem.

Como já referimos, para Hammersley e Atkinson (1983: 2), a etnografia é apenas um método de investigação:

For us ethnography (or participant observation, a cognate term) is simple one social research method, albeit a somewhat unusual one, drawing as it does on a wide range of sources of information. The ethnographer participates, overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions; in fact collecting whatever data are available to throw light on the issues with which he or she is concerned.

Estes autores são ainda mais contundentes: « *It should be clear that we do not regard ethnography as an 'alternative paradigm' to experimental, survey, or documentary research. Rather it is simply one method with characteristic advantages and disadvantages.* » (Hammersley y Atkinson, op. cit.: 23).

No presente estudo, consideramos o enfoque etnográfico como uma das formas da investigação qualitativa que diz respeito a todas as fases do processo, desde a recolha de dados até à sua interpretação. Van Lier (1988) justifica a sua defesa da etnografia em educação por considerar que o nosso conhecimento actual do que se passa nas aulas é muito limitado e que deve ser aumentado. Contudo, isto só se pode conseguir entrando nas aulas para recolher os dados, que, além disso, são interpretados no próprio contexto da aula, um contexto que não é só linguístico ou cognitivo, mas essencialmente social. Este autor inscreve-se numa visão «forte» da etnografia que a considera como paradigma científico *per se*, em

contraposição com a visão «*débil*» de outros investigadores, que a consideram só como criadora de hipóteses. Defende ainda que a etnografia deve ser exploratória, mas também criadora e comprovadora de teoria (van Lier, 1990).

Uma mostra da grande variedade de usos que pode ter a etnografia em educação pode-se consultar na revisão de estudos etnográficos apresentados por Holliday (1996). Este autor defende uma postura dos professores que seja sensível às influências e às implicações sociais do que fazem, a que ele chama «*imaginação sociológica*».

Para clarificarmos o uso que fazemos do termo «*etnografia*», recorremos a uma definição que nos parece especialmente útil no âmbito deste estudo: «*Ethnography is the study of people's behavior in naturally occurring, ongoing settings, with a focus on the cultural interpretation of behavior.*» (Watson-Gegeo, 1988: 576). Esta ideia da interpretação cultural não é nova na tradição etnográfica. Geertz, que publicou em 1973 a sua conhecida obra *La interpretación de las culturas*, intitulou o primeiro capítulo de «Interpretação densa: para uma teoria interpretativa da cultura», dando uma certa popularidade no campo etnográfico ao conceito designado por Gilbert Ryle. Nesse capítulo Geertz (op. cit.: 32) afirma:

La descripción etnográfica presenta tres rasgos característicos: es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar 'lo dicho' en ese discurso de sus ocasiones perecederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta.

Em relação com a presente investigação também subscrevemos a seguinte definição de etnografia: «*[...] podemos decir que una etnografía es la descripción escrita de la organización social, las actividades, los recursos*

simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos.» (Duranti, 1997: 126). Parece-nos fundamental reforçar que a etnografia é o estudo dos indivíduos que constituem um grupo determinado, que tem a sua própria cultura. No nosso caso pretendemos fazer uma aproximação à *cultura do ensino/aprendizagem ou cultura dos professores e alunos* que participam nesta investigação. Esta ênfase no aspecto cultural encontra-se reflectida na seguinte definição:

Ethnographic research consists essentially of a description of events that occur within the life of a group with special regard to social structures and the behavior of individuals with respect to their group membership, and an interpretation of the meaning of these for the culture of the group. (Taft, 1999: 113)

Do ponto de vista prático, uma boa investigação etnográfica, segundo Nunan (1992) deve ser:

- *contextual*, a investigação deve-se levar a cabo no contexto natural dos acontecimentos;
- *não obstrucionista*, visto que o investigador não deve manipular os fenómenos que investiga;
- *longitudinal*, dado ser uma investigação a longo prazo;
- *colaborativa*, uma vez que o investigador colabora com os participantes;
- *interpretativa*, dado que a análise dos dados é interpretativa;

- *orgânica*, ou seja, deve existir uma interacção entre a fase em que se colocam as perguntas ou as hipóteses de investigação e a fase de recolha de dados e a sua interpretação.

Hitchcock e Hughes (1995) estabelecem o seguinte processo da etnografia na investigação educativa: localização de um campo de investigação, acesso ao mesmo, localização de informantes, desenvolvimento de relações com o campo, recolha de dados no campo, recolha de dados fora de campo e análise. No entanto, não devemos interpretar estas fases como compartimentos estanques ou acções consecutivas. A etnografia não é um processo linear, caracteriza-se, pelo contrário, como sendo cíclica:

A good ethnographer will never claim to have found sufficient or even adequate clues to knowledge about the people studied. Every insight generates further questions, and every question suggests further avenues for exploration. (van Lier, 1990: 47)

Em todo este processo, o etnógrafo ou investigador desempenha um papel central, visto que é o principal instrumento de recolha de dados. Para conseguir uma boa imersão nos dados, este participa na vida social do grupo e assim é reconhecido por ele; ou seja, tem um papel social dentro do grupo que também influenciará os dados e, por conseguinte, os resultados da investigação. Aqui surge claramente um perigo: o facto do investigador poder envolver-se demasiado na vida do grupo, de forma que o seu status como investigador fique em causa. Alguns autores falam inclusivamente de um processo de aculturação do investigador dentro do grupo estudado (Taft, 1999).

Duranti (1997: 91) refere-se ao etnógrafo como «*mediador cultural*» que se move entre duas tradições: a sua própria formação teórica e a representada pelo

grupo que estuda. O etnógrafo observa, ouve e aprende com as pessoas que investiga. Durante aborda o dilema da proximidade e distanciamento do investigador em relação às pessoas investigadas, descrevendo duas qualidades que considera necessárias, ainda que contraditórias, no etnógrafo: uma habilidade para distanciar-se das reacções imediatas dos participantes na investigação e a intenção de identificar-se ou conseguir um certo grau de empatia com as pessoas investigadas, com a finalidade de poder atingir uma perspectiva *émica*.

Este dilema de «*envolvimento*» versus «*distanciamento*» já tinha sido abordado por Woods (1992: 355):

The researcher must try to maintain a delicate balance between achieving as complete an understanding of insiders' perspectives as possible and sociological distance, thus permitting rigorous analysis of them.

Definitivamente, o que se deve procurar no investigador etnográfico é um equilíbrio entre ambos os extremos, como argumentam Arnaus e Contreras (1995).

Outro elemento de importância vital na investigação etnográfica é o contexto, no qual se recolhem os dados, se analisam e se extraem conclusões que incluem o surgimento de uma nova teoria. Uma das premissas-chave da etnografia é não descontextualizar a investigação em nenhum momento. Uma das bases deste postulado encontra-se em Malinowski (1923: 323), que abordou o problema do significado e do contexto nas línguas primitivas:

La clara comprensión del íntimo vínculo existente entre la interpretación lingüística y el análisis de la cultura a la que pertenece el lenguaje muestra en forma convincente que ni una

Palabra ni su Significado tienen una existencia independiente y autosuficiente.

Para este autor é fundamental, em qualquer investigação etnográfica, permanecer dentro do âmbito da cultura que se estuda e ter em conta as suas características no momento de interpretar os dados: *«El significado de una palabra debe colegirse siempre, no de una contemplación pasiva de esta palabra, sino de un análisis de sus funciones, con referencia a la cultura dada.»* (Malinowski, ibidem).

A este respeito é também pertinente o seu conceito de situação: *«Consiste justamente en esa atmósfera de sociabilidad y en el hecho de la comunión personal de esa gente.»* (Malinowski, op. cit.: 330). Ao introduzir o conceito de «comunhão», na qual os laços de união entre as pessoas se criam através da interacção linguística, Malinowski considera a linguagem não como um instrumento de reflexão, mas como modo de acção.

Ao tratar-se a etnografia de uma descrição densa de um grupo particular de indivíduos que formam uma determinada cultura, devemos ter em conta a função primordial que nela tem a linguagem, especialmente a relação entre a linguagem e o contexto em que aparece.

No seu estudo de linguagem quotidiana, na qual se tem de ter em conta, na sua opinião, a filosofia, Wittgenstein afirma que o sentido das palavras muda segundo o contexto em que aparecem. Não é possível, por isso, dar uma definição filosófica unívoca de uma palavra, que é o que grande parte da filosofia tinha tentado até então. Weischedel cita um fragmento das *Philosophische*: *«No se puede adivinar cómo funciona una palabra. Hay que ver su uso y aprender de él»* (Weischedel, 1975: 298). Outro filósofo alemão, Habermas, dedicou-se à

linguagem e ao seu uso na investigação das ciências sociais. A linguagem é para ele «...*el medio en el cual los significados se dividen no sólo en el sentido cognitivo, sino también en el sentido global de una transcendencia que abarca también aspectos afectivos y normativos*» (Habermas, 1973: 198). Para Habermas, a linguagem é o expoente máximo da intersubjectividade que se estabelece entre os indivíduos nas relações sociais de um determinado grupo. Esta intersubjectividade é precisamente um dos objectivos que deveriam ser colocados pelas ciências sociais.

Em síntese, a etnografia estuda uma cultura (por exemplo, a aula) ou um grupo dentro de um contexto natural, não experimental. O investigador é um observador atento, mas não pode manipular. O seu interesse centra-se na obtenção de dados dentro do contexto em que estes se produzem. A sua finalidade é compreender essa cultura ou esse grupo, para isso realiza uma análise interpretativa e descritiva dos dados, a partir da qual vai emergindo a teoria em forma de códigos e de categorias. A apresentação dos dados caracteriza-se por ser uma descrição densa (Geertz, 1973; Watson-Gegeo, 1988), por manter uma perspectiva *émica*, «*desde o interior*», ou seja, a partir do ponto de vista dos participantes (por oposição à perspectiva *ética*, que usa marcos, conceitos e categorias já estabelecidos) e por respeitar o princípio holístico, que visa captar o contexto como um todo integral em vez de o dividir em partes. A investigação etnográfica deve ser sempre uma investigação contextualizada.

O contraste entre a perspectiva *émica* e *ética* é fundamental na etnografia. Hymes (1974: 11) clarifica ambas as perspectivas e defende uma maior validade da primeira:

An 'emic' account is one in terms of features relevant in the behavior in question; an 'etic' account, however useful as a

preliminary grid and input to an emic (structural) account, and as a framework for comparing different Eric accounts, lacks the emic account's validity.

Para van Lier (1990) a perspectiva ética é a que se ocupa a descrever ou generalizar sem se referir a um contexto particular. Nela incluem-se, por exemplo, descrições técnicas ou grelhas de classificação. A perspectiva émica, por seu lado, refere-se a regras, conceitos, crenças e significados das pessoas que formam um grupo. Este autor parte do princípio de que ambas as perspectivas não têm necessariamente que ser opostas, mas que se podem complementar através do já mencionado princípio holístico.

Definitivamente, consideramos que a etnografia possui um valor social mais amplo que o de ser um mero método de investigação. Nas palavras de Geertz (1973: 20):

(...) el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdidumbre y que el análisis de esta cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

A investigação etnográfica assume, assim, o valor dos dados subjectivos, das narrações pessoais como fonte de conhecimento (Bruner, 1983).

Às perguntas sobre o carácter científico deste tipo de investigação que não se baseia em estudos de causa-efeito nem em dados construídos a partir de um estudo estatístico, pode-se responder de acordo com a afirmação de Geertz (2000: 97):

The outsider view of anthropology as a powerful regenerative force in social sciences and humane studies [...] is an indication that 'the anthropological way of looking at things', as well as 'the anthropological way of finding things out' and 'the anthropological way of writing about things' do have something to offer the late twentieth century.

Em qualquer investigação existe uma exigência moral imprescindível. No caso da etnografia esta exigência ainda é maior, porque se baseia na subjectividade e consiste num processo social, tal como sublinham Arnaus e Contreras (1995), que fazem uma ampla revisão do compromisso ético neste tipo de investigação. Consideram-se as pessoas investigadas como *sujeitos* e não como meros *objectos* de investigação; daí a necessidade de se chegar a acordos comunicativos sobre os conteúdos e os processos de investigação. Também significa penetrar na subjectividade das pessoas investigadas e fazê-lo com a subjectividade da pessoa que investiga, com a sua capacidade de empatia e de criar um clima de confiança que torne possível a etnografia como um processo social. Neste sentido, Holliday (1996) defende o princípio ético da etnografia como acto de sensibilidade cultural, como reflexo da «*polifonia*», da diversidade de perspectivas que existem no mundo da aprendizagem linguística.

5.5. O estudo de caso

O estudo de caso tem vindo, nos últimos tempos, a aumentar a sua popularidade no âmbito da investigação qualitativa em educação, observável no acréscimo do número de projectos de investigação que emprega esta estratégia de pesquisa (Yin, op. cit.).

A variedade de respostas à questão «*o que é um estudo de caso?*» demonstra tratar-se de um termo que encerra uma diversidade de sentidos (Bassey, 1999) que necessitam ser clarificados.

O estudo de caso é definido por Yin (op. cit.) como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto real, sobretudo quando as relações entre o fenómeno e o contexto não são claramente demarcadas e quando se recorrem a diversas fontes para obter dados. Para Bassey (1999), o estudo de caso é o estudo aprofundado de uma singularidade, conduzido nos contextos naturais. Para Stake (op. cit.), o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para compreender a sua actividade em circunstâncias importantes. Há, pois, uma valorização do contexto espacial e temporal onde a acção e os comportamentos ocorrem, se desenvolvem e onde adquirem verdadeiro significado. Pardal e Correia (op. cit.: 23) definem o estudo de caso como «*um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização*». De acordo com Gómez *et al.* (1999), esta estratégia possui características que a tornam muito útil para a análise de problemas práticos, situações ou acontecimentos que surgem no quotidiano. O produto final de um estudo de caso constitui uma descrição detalhada do objecto de estudo em que se utilizam técnicas narrativas para descrever, ilustrar e analisar as situações (Gómez *et al.*, op. cit.).

Estas definições revelam aspectos comuns que podem ser reconhecidos como particularidades do estudo de caso e, por esse motivo, permitem uma compreensão mais abrangente desta estratégia de estudo. As várias definições apresentadas remetem para o facto da especificidade do estudo de caso resultar do

objecto de estudo e não do seu modo operacional, isto é, o estudo de caso não é determinado por uma metodologia específica mas pelo objecto de estudo.

Podemos ainda salientar outras características identificáveis a partir destas definições – a relevância da singularidade e especificidade do caso concreto (Stake, op. cit.), a investigação focalizada no contexto natural (Yin, op. cit.), a preocupação em preservar o carácter único, específico mas ao mesmo tempo complexo do caso (Stake, op. cit.) e o recurso a múltiplas fontes de recolha de dados (Yin, op. cit.).

A característica mais específica desta estratégia de investigação consiste, portanto, no estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem determinada – o caso. O caso, no âmbito da educação, pode ser um aluno ou grupo de alunos, a prática de um professor ou de um grupo de professores, um programa de ensino, um processo, entre outros (Stake, op. cit.; Bassey, op. cit.; Gómez *et al.*, op. cit.), trata-se de uma situação particular, complexa e em acção.

Bogdan e Biklen (op. cit.) consideram que neste tipo de estudos a melhor técnica de recolha de informação é a observação e que o estudo se pode focar num determinado aspecto particular de um sector de uma dada organização – um local específico, um grupo específico de pessoas, uma dada actividade. Bell (2004) acrescenta ainda a entrevista como outra técnica muito utilizada nesta abordagem, não afastando nenhuma outra técnica, pois segundo a autora «*as técnicas de recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa.*» (op. cit.: 22).

Segundo Tuckman (op. cit.), as fontes de dados a que se pode recorrer num estudo de caso são geralmente de três tipos:

- (1) entrevistas a vários indivíduos ou participantes na situação, que fazem parte do caso em estudo;
- (2) documentos diversos como relatos de jornais, actas de encontros, autobiografias ou testemunhos;
- (3) observação dos fenómenos no seu contexto.

Bassey (1999: 69) salienta o carácter eclético dos instrumentos de investigação utilizados no estudo de caso, fazendo um apelo à criatividade dos investigadores na selecção daqueles:

Case study research has no specific methods of data collection or of analysis which are unique to it as a method of enquiry. It is eclectic and in preparing a case study researchers use whatever methods seem to them to be appropriate and practical. One study may predominantly use questionnaires, another interviews, another observations and another documents – and within each of these descriptions there are endless variations. I urge researchers to be creative and adventurous in their choice of data collection.

Yin (op. cit.) defende que os estudos de caso podem ser conduzidos para um dos quatro propósitos básicos: *explicar*, *explorar*, *descrever* e *avaliar*. Considera-se o estudo de caso *explicativo*, quando os dados têm por base relações de causa e efeito, tendo em vista explicar quais as causas que produziram determinados efeitos; *exploratório*, quando não se tem conhecimento nenhum ou praticamente nenhum da realidade a investigar; *descritivo*, quando há uma descrição minuciosa e complexa de um fenómeno no seu contexto natural; *avaliativo*, quando se pretende avaliar uma situação. Bogdan e Biklen (op. cit.) colocam a tónica do enfoque na análise dos processos em vez dos resultados.

Bassey (op. cit.), por sua vez, apresenta três tipos de estudo de caso: os estudos de caso *procurar/teoria* e *testar/teoria*, os estudos de caso *contar/histórias* e *desenhar/imagens* e o estudo de caso *avaliativo*. Os primeiros – *procurar/teoria* e *testar/teoria* – são estudos específicos de questões gerais, em que o cerne é a questão e não o caso em si mesmo; os segundos – *contar/histórias* e *desenhar/imagens* – são análises de projectos, práticas educacionais, programas que se pretende que informem a teoria; o terceiro – *avaliativo* – tem como finalidade avaliar um programa educacional, sistema, projectos ou práticas. Pode ser de cariz formativo, com vista a apoiar o desenvolvimento de um programa, ou sumativo, realizando uma avaliação após a aplicação de um determinado programa, de um projecto.

Stake (op. cit.) classifica os estudos de caso como *intrínsecos*, *instrumentais* e *colectivos*. O estudo de caso é *intrínseco*, quando se refere a um caso particular e o que se pretende estudar é o caso em si mesmo, a sua especificidade e complexidade; é *instrumental*, quando a investigação se refere a uma ou mais situações específicas com vista à compreensão de uma questão externa, ou seja, o estudo do caso funciona como um instrumento para compreender outro(s) fenómeno(s); é *colectivo*, quando o caso instrumental se estende a vários casos, similares ou não, de modo a permitir, pela comparação, obter um conhecimento mais aprofundado sobre o fenómeno, população ou condição. Podemos concluir, portanto, que os estudos de caso *instrumentais*, *colectivos* ou não, procuram favorecer ou, pelo contrário, refutar uma generalização aceite, enquanto os estudos *intrínsecos*, em princípio, não têm essa preocupação.

Bruyne *et al.* (1991) agrupam, por sua vez, os estudos de caso em três tipos: *de exploração*, *descritivos* e *práticos*:

- os primeiros procuram, através de diferentes técnicas, descobrir novas problemáticas ou sugerir possibilidades de outros estudos futuros;
- os segundos visam descrever aprofundadamente um determinado objecto, sem pretender generalizar; trata-se sobretudo de monografias;
- os terceiros procuram diagnosticar uma organização ou fazer a sua avaliação, com vista a atingir os propósitos mais diversificados.

Para os investigadores em Ciências Sociais e Humanas, mas principalmente em Educação, o estudo de caso revela-se particularmente atractivo pelas vantagens que Cohen *et al.* (2003: 184), numa adaptação de Adelman *et al.* (1980), lhe conferem:

1. *Case study data, paradoxically, is 'strong in reality' but difficult to organise. In contrast other research data is often 'weak in reality' but susceptible to ready organisation. This strength in reality is because case studies are down-to-earth and attention-holding, in harmony with the reader's own experience, and thus provide a 'natural' basis for generalization.*
2. *Case studies allow generalizations either about an instance or from an instance to a class. Their peculiar strength lies in their attention to the subtlety and complexity of the case in its own right.*
3. *Case studies recognise the complexity and 'embeddedness' of social truths. By carefully attending to social situations, case studies can represent something of the discrepancies*

or conflicts between the viewpoints held by participants. The best case studies are able of offering some support to alternative interpretations.

- 4. Case studies, considered as products, may form an archive of descriptive material sufficiently rich to admit subsequent reinterpretation. Given the variety and complexity of educational purposes and environments, there is an obvious value in having a data source from researchers and users whose purpose may be different from our own.*
- 5. Case studies are 'a step in action'. They begin in a world of action and contribute to it. Their insights may be directly interpreted and put to use for staff or individual self-development, for within-institutional feedback, for formative evaluation and in educational policymaking.*
- 6. Case studies present research or evaluation data in a more publicly accessible form than other kind of research report, although this virtue is to some extent bought at the expense of their length. The language and the form of presentation are hopefully less esoteric and less dependent on specialised interpretation than conventional research reports. The case study is capable of serving multiple audiences. It reduces the dependence of the reader upon unstated implicit assumptions (...) and makes the research process itself accessible. Case studies, therefore, may contribute towards the 'democratization' of decision-making (and knowledge itself). At its best, they allow readers to judge the implications of a study for themselves.*

A generalização a partir do estudo de caso tem levantado alguma controvérsia, uma vez que há autores que se referem a este conceito com base apenas em critérios estatísticos. Yin (op. cit.) e Stake (op. cit.) analisam esta questão e demonstram que nem sempre a generalização a partir do caso depende necessariamente de inferências relativas a uma amostra de um universo:

Case studies (...) are generalizable to theoretical propositions and not to populations and universes. In this sense, the case study, like the experiment, does not represent a “sample”, and the investigator’s goal is to expand and generalize theories (analytic generalization) and not to enumerate frequencies (statistical generalization). (Yin, op. cit.: 10)

Yin (op. cit.) menciona dois tipos de generalização: a generalização *estatística* (que não se adequa ao estudo de caso) e a generalização *analítica* (a adequada para o estudo de caso). Na generalização *estatística* é feita uma inferência para uma população ou universo, a partir dos dados recolhidos acerca da amostra. Ora, pelo contrário, a generalização a partir de estudos de caso reflecte tópicos substantivos ou problemáticas de interesse e a realização de inferências lógicas (generalização analítica) (Yin, 2005).

Por seu lado, Stake (op. cit.) manifesta algumas preocupações acerca da questão da generalização, defendendo que o estudo de caso é uma base pobre para esta e que a principal tarefa é a interpretação, ou seja, tornar o caso compreensível. A compreensão do caso em estudo deve ser a mais precisa possível, mas não há necessidade de se chegar a uma compreensão inteiramente nova. Neste sentido, a partir dos casos particulares pode-se chegar a generalizações *naturalistas* ou *menores*, isto é, pode-se aprender várias coisas gerais, dado que se junta o conhecimento de outros casos a este e se chega a novas

aprendizagens, que modificam concepções anteriores. Acrescenta, no entanto, um outro tipo de generalizações, a que chama *generalizações maiores*, que são as propostas assumidas claramente pelo autor de um estudo a partir do caso em estudo.

A generalização não é uma questão essencial para o estudo de caso. Este deve permitir uma visão em profundidade de um determinado caso, na sua complexidade contextual. Como referem Bogdan e Biklen (op. cit.: 66) na investigação qualitativa «*a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados*». Por conseguinte, os investigadores podem também fazer algumas generalizações que, de algum modo, possam ser aplicadas noutros contextos. Assim, o estudo de caso pode representar uma interessante forma de pesquisa para a prática docente (Stake, op. cit.; Yin, 2003).

Em suma, o estudo de caso é uma *investigação empírica* (Yin, 2003) que se baseia no *raciocínio indutivo* (Gomez *et al.*, op. cit.) que depende bastante do *trabalho de campo* (Punch, 2005) e que se baseia em *fontes de dados múltiplas e variadas* (Yin, 2003). Ao optar pela realização de um estudo de caso, o investigador visa desenvolver um conhecimento aprofundado de um caso único ou de um pequeno número de casos relacionados. O investigador pretende compreender o caso a partir de um conhecimento obtido através de descrições extensivas e de análises do caso tomado como um todo e no seu contexto (Mertens, 1997).

5.6. O estudo de caso desta investigação

Para realizarmos esta investigação e podermos responder às perguntas colocadas inicialmente, optámos por uma estratégia de estudo de caso. Esta escolha sustentou-se no facto do estudo de caso surgir como a estratégia de investigação mais adequada «*to understand complex social phenomena*» (Yin, 2003: 3), como o que está aqui em estudo, que implica, simultaneamente: as práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa e o seu resultado na aprendizagem dos alunos. Este estudo proporcionou-nos a possibilidade de nos imiscuirmos no contexto escolar, onde, segundo Yin (2003), se preservaram as características holísticas e significativas dos acontecimentos reais.

O estudo de caso da nossa investigação situa-se dentro do paradigma qualitativo. Procuramos uma compreensão do caso objecto da investigação, focalizando a pesquisa nos dados recolhidos da realidade (as aulas de Língua Portuguesa). O estudo é orientado para o objecto da investigação – as estratégias de ensino da gramática utilizadas por um grupo de professores nas aulas de Língua Portuguesa (PL2) – a partir das observações efectuadas. Neste âmbito, mais do que os números, foram as palavras e as práticas que tomámos como objecto de análise, não deixando de recorrer, no entanto, à quantificação quando esta se tornou relevante para a compreensão de parte dos dados recolhidos.

Foi nossa intenção, ao recorrer ao estudo de caso, contribuir para compreender a problemática do ensino da Língua Portuguesa, em Cabo Verde, e fornecer informações pertinentes à mudança das práticas dos professores e, através destas, fomentar uma melhoria do ensino. Tal contributo poderá ser favorável ao desenvolvimento profissional dos professores de Língua Portuguesa e a uma melhoria da aprendizagem dos alunos.

A análise realizada aos dados obtidos permitiu-nos construir uma compreensão do caso objecto de estudo, tendo em conta a validade dos mesmos, mas sem uma preocupação de generalização estatística externa dos resultados. Como afirmam Miles e Huberman (op. cit.: 31), «*The prime interest of a multiple-case study is conceptual*». Em alternativa a generalizações científicas ou estatísticas que reclamam conhecimentos absolutos, os dados que obtivemos permitem uma generalização qualificada, que integra a ideia de possibilidade, mas não de certeza, o que Bassey (op. cit.: 12) denomina de «*fuzzy generalizations*»: «*The fuzzy generalization arises from studies of singularities and typically claims that it is possible, or likely, or unlikely that what was found in the singularity will be found insimilar situations elsewhere*». Não é nossa intenção provar que todos os professores em Cabo Verde procedem da mesma forma, mas que as estratégias de ensino da língua utilizadas por estes professores são recorrentes, embora desadequadas deste contexto de aprendizagem.

Nos estudos de caso, «*a previously developed theory is used as a template with which to compare the empirical results of the case study*» (Yin, op. cit.: 30-31). Portanto, o estudo que apresentamos não pretende ser generalizável ao universo constituído por todos os professores de Língua Portuguesa do ensino secundário em Cabo Verde, mas sim à teoria que o sustenta, fundamentando-a «*because we have seen it work out – and not work out – in predictable ways*» (Miles e Huberman, op. cit.: 29).

Tendo ainda em conta que nos estudos de caso «*Choices of informants, episodes, and interactions are being driven by a conceptual question, not by a concern for “representativeness”*» (Miles e Huberman, op. cit.: 29), que «*To get to the construct, we need to see different instances of it, at different moments, in different places, with different people.*» (ibidem) e que «*The prime concern is with*

the conditions under which the construct or theory operates, not with the generalization of the findings to other settings.» (ibidem), foi com referência à teoria, desenvolvida na primeira parte, que optámos por seleccionar mais do que um professor, mais do que uma turma e mais do que uma escola para realizarmos o nosso estudo de caso.

O estudo parte da observação directa, não participante, de vinte e sete aulas de Língua Portuguesa (7.º ano) de nove professores, licenciados, de três escolas secundárias da cidade da Praia. Esta técnica de recolha de dados bem como o instrumento utilizado encontram-se descritos mais adiante. O instrumento utilizado durante as observações permitiu-nos centrar a nossa atenção em aspectos importantes e obter dados de objectivação (Stake, op. cit.) no que diz respeito ao ensino da língua, focalizando particularmente nas estratégias utilizadas pelos professores no ensino da gramática.

Neste sentido, num segundo momento, procurámos verificar as competências de três dos nove docentes, envolvidos na primeira fase, na aplicação de estratégias de ensino da língua, que se adequem às novas teorias e à realidade cabo-verdiana – o Português como língua segunda.

A fim de operacionalizarmos esta segunda etapa, elaborámos previamente um guião de estratégias para os professores (Anexo 13) e algumas fichas de trabalho para os alunos, apoiando-nos nas teorias apresentadas no Capítulo 2, mais concretamente nas propostas de Nunan (2004), Tavares (2007) e Willis e Willis (2007). Este guião teve como objectivo permitir aos professores orientarem-se na aplicação de estratégias de ensino da língua baseado em tarefas, uma vez que, de acordo com as aulas observadas, não era uma prática comum. Na sua concepção, procurámos variar as estratégias, de modo a estimular os alunos e

habitua-los a aulas mais diversificadas e activas, desprendidas do manual, e adequá-las aos conteúdos programáticos, a fim de não se alterar as planificações dos professores, provocando algum constrangimento na sua aplicação.

No ELBT, como tivemos a oportunidade de referir no Capítulo 2, considera-se importante o *foco na forma*, pelo que inserimos esta abordagem no guião para ser testada pelos professores. Pensamos que desta forma, os alunos são levados a reflectir sobre a língua, enquanto participam em actividades comunicativas – *as tarefas*. Numa fase final destas tarefas, realizam actividades de *foco na forma*, sob orientação do professor, que os ajuda a compreenderem o uso de determinado item gramatical, através de demonstrações, explicações gramaticais, seguidas de exercícios de sistematização.

Antes da aplicação das estratégias, realizámos sessões de trabalho com os três professores envolvidos no estudo, com o objectivo de analisarmos em conjunto as propostas, esta nova abordagem, a exequibilidade do tipo de tarefas, a abordagem foco na forma. Esta nova forma de ensino, naquele contexto, vinha alterar as práticas dos professores, tínhamos noção disso, à partida, por isso julgámos que estes encontros de trabalho poderiam ajudar a ultrapassar dúvidas e dificuldades que pudessem pôr em causa a aplicação das estratégias.

Realizámos com cada professor duas sessões de trabalho, de duas horas cada, que estruturámos da seguinte forma:

- apresentação da abordagem – ELBT e foco na forma;
- apresentação do guião e das fichas de exercícios para os alunos;
- análise detalhada do guião;

- auscultação de possíveis dúvidas, de dificuldades e resposta às mesmas;
- inserção do guião na programação dos professores;
- preparação da operacionalização do guião.

Nestas sessões de trabalho, solicitámos ainda aos professores que escolhessem uma outra turma de características semelhantes à da turma que seleccionaram para trabalhar as novas estratégias e que recorressem àquela como turma de controlo. Era nossa intenção verificar no final houve algum progresso de aprendizagem destes alunos relativamente aos da turma de controlo, ou seja, se o resultado do ELBT, por oposição ao ensino mais tradicional, seguido habitualmente pelos professores, foi mais positivo na aprendizagem dos alunos, igual ou inferior.

No estudo de caso, investiga-se o caso, ou um pequeno número de casos, em pormenor e com profundidade no contexto natural dos acontecimentos, tendo em conta as complexidades presentes, recorrendo a múltiplas fontes de evidência e diversos métodos de recolha de dados (Gómez *et al.*, op. cit.; Yin, 2003). O nosso estudo trata-se de um estudo de múltiplos casos, realizámos portanto uma análise de tipo «*cross-case*» (Miles e Huberman, op. cit.; Yin, 2003), isto é, uma análise comparativa dos dados recolhidos.

Utilizamos uma estratégia comparativa mista (Miles e Huberman, op. cit.), combinando procedimentos de tipo horizontal e vertical, embora predomine o primeiro.

A estratégia de análise horizontal consiste em organizar os dados dos vários casos em função dos vários aspectos teóricos em estudo, comparando-os.

Miles e Huberman (op. cit.: 174) classificam esta estratégia de análise como *variable-oriented approach*:

The variable-oriented approach is conceptual and theory-centered from the start, casting a wide net (...) over a (usually large) number of cases. The “building blocks” are variables and their intercorrelations, rather than cases. So the details of any specific cases recede behind the broad patterns found across a wide variety of cases.

Na nossa análise predomina esta estratégia, uma vez que este estudo se sustenta na aplicação de um conjunto uniforme de instrumentos de recolha de dados, todos teoricamente fundamentados: a grelha de observações foi a mesma para todas as aulas e professores, as entrevistas basearam-se num guião igual e os questionários foram os mesmos para todos os alunos.

Procedemos também a uma análise de tipo vertical, uma vez que pretendemos tomar em consideração cada caso a título individual, a fim de observarmos de que forma os dados obtidos *cross-case* se distribuem e se evidenciam caso a caso, determinando semelhanças e diferenças existentes. Este segundo tipo de análise – vertical – é próximo do que Miles e Huberman (op. cit.) designam de «*case-oriented approach*».

Neste sentido, a estratégia global de análise dos dados obtidos seguida neste trabalho procederá do geral para o particular, pretendendo, em primeiro lugar, identificar padrões recorrentes, através da realização de uma análise geral, e, em segundo lugar, efectuar uma análise de cada um dos casos.

Em suma, o nosso estudo de caso é *descritivo* (Yin, 2003), na medida em que faz uma descrição das práticas de ensino dos nove professores de Língua

Portuguesa observados; é *avaliativo* (Yin, op. cit.; Bassey, op. cit.), dado que avalia a competência dos professores para recorrerem a estratégias de ensino da língua adequadas ao contexto cabo-verdiano; é *explicativo* (Yin, op. cit.), porque procura compreender os resultados que o processo de aplicação das novas estratégias de ensino da língua teve na acção dos professores e na aprendizagem dos alunos.

5.6.1. Perguntas de investigação

O objectivo geral deste estudo nasce do nosso interesse de melhorar e progredir nos papéis de professor e investigador e de uma vontade de encontrar uma base sólida para fomentar uma metodologia do Português L2, que possibilite melhorar o processo ensino/aprendizagem desta língua em Cabo Verde.

Com este estudo, pretendemos portanto obter um quadro mais claro no que diz respeito às competências e necessidades dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Secundário para aplicarem estratégias de ensino da gramática, adequadas a um ensino do Português como língua segunda, no 7.º ano de escolaridade. Interessa-nos saber, portanto:

- 1. Como se desenrola o processo ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, no 7.º ano, em Cabo Verde?*

A colocação desta pergunta, leva-nos a constatar que a principal unidade de análise do nosso estudo corresponde a um contexto social delimitado, nomeadamente *o contexto de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa – 7.º ano, em Cabo Verde*. Porém, e atendendo ao que até aqui foi exposto, a formulação desta pergunta gera necessariamente outras questões, cada uma das quais, recaindo em pontos essenciais para a compreensão do contexto em estudo.

Ou seja, a resposta à pergunta central, depende da convergência das respostas obtidas às quatro perguntas seguintes:

- 1.1. *Que estratégias usam os professores para ensinar a gramática?*
- 1.2. *Que dificuldades evidenciam face ao ensino da língua baseado em tarefas e à abordagem foco na forma?*
- 1.3. *Que necessidades formativas apresentam?*
- 1.4. *Como reagem os alunos às novas estratégias?*

As respostas a estas quatro perguntas específicas permitir-nos-ão, primeiro, verificar quais são as actividades e estratégias didácticas utilizadas pelos professores para o ensino da língua, de um modo geral, e da gramática, em particular. Assim, baseados na acção dos professores poderemos verificar quais o(s) método(s) que os professores utilizam nas suas práticas de ensino e se estes são adequados ao contexto de L2, favorecendo uma aprendizagem significativa.

Num segundo momento, interessa-nos compreender se os professores participantes neste estudo, ao utilizarem uma abordagem ELBT, incluindo, para o ensino da gramática, uma abordagem foco na forma, se encontram totalmente capacitados para o fazer de forma adequada e fundamentadamente ou se, pelo contrário, evidenciam dificuldades na sua aplicação provenientes de carências formativas ou simples falta de experiência.

Embora este estudo foque sobretudo a perspectiva do ensino da gramática, não poderíamos excluir os alunos que são o produto desse mesmo ensino; por conseguinte, eles também são alvo de inquirição, pois dar-nos-ão não só o feedback relativamente ao modo como decorriam as aulas antes do recurso às

novas estratégias como também à forma como decorreram e perceberam as actividades durante a nova abordagem seguida pelos professores.

CAPÍTULO 6

DESCRIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Introdução

Neste capítulo, apresentamos a operacionalização da investigação, o modo como procedemos para compreender as práticas dos professores de Língua Portuguesa, para agir propondo alternativas e formando e para analisar os resultados, observando os seus aspectos positivos e negativos para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

A opção metodológica adoptada nesta investigação, como já tivemos oportunidade de referir, é o estudo de caso qualitativo. As principais técnicas de recolha de dados são a observação directa, as entrevistas semi-estruturadas e os inquéritos. No âmbito da observação directa foi usado um instrumento de recolha de dados: grelha de observação. Os registos efectuados permitiram documentar e interpretar o contexto educacional, objecto deste estudo de caso. As entrevistas semi-estruturadas dão voz às perspectivas dos professores e os inquéritos às dos alunos. Os três instrumentos utilizados permitem cruzar os dados da observação directa com os dados das entrevistas e dos inquéritos, garantindo, assim, a validade da investigação em termos de credibilidade e estabilidade (Denzin, 1978).

No início de cada ponto referente à apresentação e à análise dos dados, são dadas informações adicionais acerca da forma como foram usadas as técnicas de recolha de dados no âmbito desta investigação.

A investigação em torno das práticas dos professores que se apresenta é constituída por um estudo de caso colectivo (Stake, 2007), de processos de implementação de estratégias de ensino da língua por professores que

participaram numa prévia sessão de formação em contexto, no âmbito do PL2. Esta curta formação foi pensada e desenvolvida pelo próprio investigador.

O estudo dos diversos casos foi encetado, na primeira fase, com a observação directa – no ano lectivo 2006/2007 – e prosseguiu, numa segunda fase, com uma sessão de formação e consequente aplicação de novas estratégias – no ano lectivo 2008/2009.

Realizámos uma pesquisa de vários casos dentro do mesmo estudo de caso (Stake, 1994). O seu objectivo não consistiu em estabelecer uma comparação entre os casos, mas procurar evidenciar a contribuição de cada caso para a compreensão do fenómeno em análise.

6.1. Contexto institucional da investigação

6.1.1. Contextualização geográfica e socioeconómica

A República de Cabo Verde situa-se no Oceano Atlântico, defronte ao Cabo Verde no Senegal, donde lhe vem aliás o nome. É um arquipélago de origem vulcânica com 4.033,37 km², constituído por dez ilhas das quais nove são habitadas e vários ilhéus desabitados (v. Fig. 14, pág. 312), divididos em dois grupos:

- ao norte, as ilhas de Barlavento. Relacionando de oeste para leste: Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia (desabitada), São Nicolau, Sal e Boavista. Pertencem ainda ao grupo de Barlavento os ilhéus desabitados de Branco e Raso, situados entre Santa Luzia e São Nicolau, o ilhéu dos Pássaros, em frente à cidade do Mindelo, na ilha de São Vicente e os ilhéus Rabo de Junco, na costa da ilha do

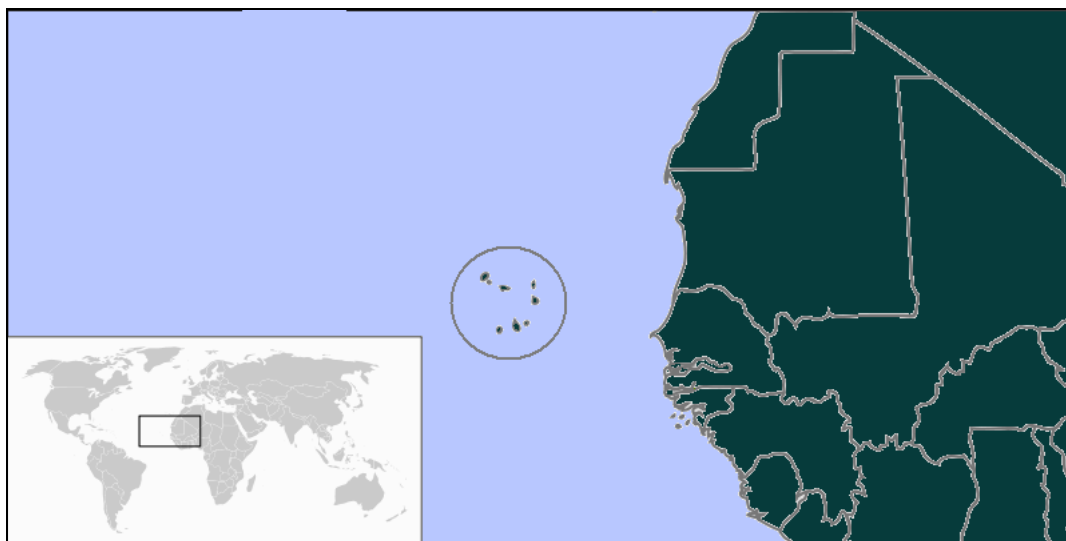
Sal e os ilhéus de Sal Rei e do Baluarte, na costa da ilha de Boavista;

- ao sul, as ilhas de Sotavento. Enumerando de leste para oeste: Maio, Santiago, Fogo e Brava. O ilhéu de Santa Maria, em frente à cidade de Praia, na Ilha de Santiago; os ilhéus Grande, Rombo, Baixo, de Cima, do Rei, Luiz Carneiro e o ilhéu Sapado, situados a cerca de 8 km da ilha Brava e o ilhéu da Areia, junto à costa dessa mesma ilha.

As maiores ilhas são a de Santiago, a sudeste, onde se situa a Praia, a capital do país, e a ilha de Santo Antão, no extremo noroeste. A Praia é também o principal aglomerado populacional do arquipélago, seguida pelo Mindelo, na ilha de São Vicente.

No que diz respeito à sua população, com cerca de 434 mil habitantes, a média de idade é de 23 anos, pelo que estamos perante uma maioria jovem, em idade escolar. A esperança média de vida é de 67 e 75 anos, respectivamente para homens e mulheres. Cerca de metade desta população vive em Santiago, ilha do Governo e da Administração, onde está a capital do país: a Praia. Esta cidade constitui, à escala do país, um fenómeno de explosão urbana e macrocefalia: actualmente, segundo o Instituto Nacional de Estatísticas de Cabo Verde, possui 125, 148 habitantes. A Taxa de Crescimento da População, dependente dos fluxos migratórios, situou-se, no decénio 1990-2000 (data do último censo populacional), em cerca de 2,4%, valor que se manteve constante até 2005. De aí em diante prevê-se que a mesma estabilize em torno dos 1,9%. Os agregados familiares, em 2006, eram constituídos, em média, por 4,9 membros (5 no meio rural e 4,5 no meio urbano).

Figura 14 - Cabo Verde: as ilhas e a sua localização



Fonte: Albuquerque e Santos, op.cit. (adaptado).

Uma boa parte dos jovens vive com os avós, pois os pais sentem a necessidade de partir para o estrangeiro em busca de melhores condições de vida. Países de destino são, entre outros, os EUA, a Holanda, Portugal e Itália. A maior parte das famílias cabo-verdianas tem, pelo menos, um elemento no estrangeiro. Actualmente, a população cabo-verdiana emigrada é maior do que a que vive no arquipélago. Segundo Albuquerque e Santos (1991: 17), as causas da emigração são muito complexas, no entanto os autores indicam algumas:

(...) as condições insulares, desfavoráveis, agravadas em períodos de seca climática e de crises; a pressão demográfica, associada, sobretudo, às insuficiências estruturais das ilhas; as influências dos modelos exteriores, veiculados, na maior parte das vezes, pelos próprios emigrados, a procura de promoção social, nem sempre fácil de conseguir nas ilhas de recursos escasso ou limitados.

Os recursos económicos de Cabo Verde dependem sobretudo da agricultura e da riqueza marinha. A agricultura sofre frequentemente os efeitos das secas. As culturas mais importantes são o café, a banana, a cana-de-açúcar, os frutos tropicais, o milho, os feijões, a batata-doce e a mandioca. O sector industrial encontra-se em pleno desenvolvimento e podemos destacar o fabrico de aguardente, vestuário e calçado, tintas e vernizes, o turismo, a pesca e as conservas de pescado e a extracção de sal, não descurando o artesanato.

No sentido de fomentar a economia, têm sido melhoradas e criadas as infra-estruturas, principalmente as dos meios de comunicação, e as técnicas agrícolas; têm sido levados a cabo programas de combate ao isolamento das ilhas, de luta contra a seca, por novas e melhores condições de saúde, de combate ao analfabetismo e à pobreza. Uma fonte importante de rendimentos para o país é, sem dúvida, o turismo, ao qual algumas ilhas devem boa parte da presente prosperidade.

Situado na extremidade atlântica da faixa saheliana, o arquipélago está sujeito a um regime de chuvas muito irregular, concentradas num curto período do ano, que condiciona a vida agrária e económica. Efectivamente, o problema da água, se, por um lado, é o mais essencial de todos para a organização da agricultura e abastecimento doméstico às populações, por outro lado, é o mais complexo de resolver de forma satisfatória.

Cabo Verde goza do privilégio de ter uma «*crioulidade*», vigorosamente afirmada numa língua (com variantes dialectais) e numa cultura popular originais, que confere ao país uma coesão social e simboliza a unidade nacional. O Crioulo veicula uma cultura original, correspondendo a uma comunidade cultural cristã,

de dominância católica. Exprime-se numa música e literatura próprias, expande-se pelo mundo graças à diáspora cabo-verdiana.

O artesanato tem uma grande importância na cultura cabo-verdiana. A tecelagem e a cerâmica são artes muito apreciadas no país. Produzido quer para utilidade prática, quer para decoração, o artesanato é muito singular e é um verdadeiro instrumento de expressão da cultura popular. Actualmente, ele é também uma atracção para os turistas, constituindo o seu fabrico e a sua comercialização o único meio de subsistência para algumas famílias.

6.1.2. Caracterização do contexto linguístico

Em Cabo Verde, a situação linguística observada é sobretudo de diglossia (ou de bilinguismo diglósico) e não de bilinguismo (simples) como, por vezes, se faz constar; tal como refere Veiga (1996: 29) quando afirma: «*Quanto ao bilinguismo que se diz existir em Cabo Verde (Crioulo – Português), convém esclarecer que se trata mais de uma situação de diglossia do que de outra coisa*». O Português, embora sendo a língua oficial, surge como a língua de prestígio, usada sobretudo em situações formais, nos meios de comunicação social, na literatura, no ensino, na administração e na justiça. O Crioulo, de base lexical portuguesa, por seu turno, é a língua nacional, usada no quotidiano (essencialmente no modo oral), nos momentos informais, a língua das tradições orais, da música, e que, cada vez mais, adquire um espaço maior em relação à primeira. É este que figura como a língua materna dos cabo-verdianos, independentemente do seu estrato social. «*A vida em Cabo Verde desenrola-se em crioulo*» (Veiga, 1996: 29).

O Crioulo cabo-verdiano apresenta duas variantes: a do Barlavento, compreendendo as ilhas de Santo Antão, S. Vicente, S. Nicolau, Sal e Boavista, e

a do Sotavento que inclui as ilhas do Maio, Santiago, Fogo e Brava. No entanto, para além dos factores geográficos que contribuem para a diferenciação linguística,

(...) outros factores concorrem igualmente para esta diferenciação, como o contacto e a exposição à língua portuguesa (LP), que se processam diferentemente dentro da mesma ilha e de grupo social para grupo social. Desta forma há um continuum de variedades desde as mais afastadas do português, as basilectais, até às mais próximas do português, as acrolectais. (Ançã, 2000b: 1031)

O Português, embora seja a língua de referência, tem o estatuto de língua segunda, aquela que se adquire, sobretudo, a partir do primeiro ano de escolarização. É também a língua que permite o contacto com o exterior, pelo facto de ser uma língua internacional.

Veiga (2004: 10), ao referir-se à competência dos cabo-verdianos nas duas línguas, afirma que:

Em Cabo Verde, todos nós sabemos que, do ponto de vista social, a competência em Crioulo é, de longe, superior à competência em Português, e a performance diminuta que existe neste não se compara com a grandeza da que existe naquele.

Apesar de ser L2, o Português continua a ser ensinado, nas escolas, como sendo LM, o que produz interferências quer na LM quer na L2, dificultando ainda todo o processo ensino/aprendizagem (Pinto, 2004). Embora faça parte do conhecimento linguístico dos cabo-verdianos, o Português não é a sua LM, aquela

com a qual se identificam, mas sim um instrumento de comunicação, aprendido na escola, que só é usado geralmente, como já foi referido, em situações formais. Duarte (1998: 22) vinca esta questão ao referir que «*A verdade é que nenhum de nós, por melhor que fale a língua portuguesa, se identifica através dela como cabo-verdiano*». A falta de domínio do Português e o não conhecimento da fronteira entre as duas línguas leva, então, a que haja constantes interferências da estrutura duma na da outra, o que se revela prejudicial a ambas.

Confrontamo-nos, pois, com uma situação peculiar: não é a partir da LM que se estudam as outras línguas, como a L2, mas da própria L2, uma vez que a primeira não consta dos currículos. Então, levanta-se uma questão:

como vão os alunos aprender uma segunda língua que adquirem como se fosse primeira?

A acrescentar o facto de não dominarem, de forma consciente, a própria LM, ou seja, fazerem uso desta, sem nunca terem tido a oportunidade de reflectir sobre esse mesmo uso.

Como sabemos, a aquisição das duas línguas ocorrem de formas diferentes, podendo-se mesmo estabelecer uma comparação entre elas, tal como demonstra a Tabela 10 (pág.317).

A aquisição da língua materna ocorre na criança numa fase da sua vida em que se dá a maturação física e mental mais importante, o que não acontece normalmente na aprendizagem da L2. Neste sentido, o ensino de uma segunda língua deve procurar a sua própria metodologia, independentemente das regras e procedimentos usados na aprendizagem da língua materna, aos quais nada impede que se recorra em momentos específicos. Essa metodologia prática necessita de

um suporte teórico, de uma formação dos professores, a partir dos quais se desenvolva o ensino, com vista a atingir com sucesso o objectivo: o domínio de uma segunda língua, neste caso concreto, o Português.

Tabela 10 - Quadro comparativo da aquisição da LM e da L2

Planos	Língua Materna	Língua Segunda
Plano neurofisiológico	Etapas privilegiadas Automática ↓ Voluntária	Não há etapas privilegiadas Voluntária ↓ Automática
Plano psicológico	Motivações profundas	Motivações superficiais ↓ Inibições
Plano intelectual	Experiência ↓ Língua	Língua ↓ Experiência
Plano linguístico	Discurso ↓ Língua-sistema	Língua-sistema ↓ Discurso

Fonte: Bouton, 1978

Neste momento, o professor de Português, em Cabo Verde, ainda segue uma metodologia desajustada da realidade linguística do país, como teremos oportunidade de mostrar, pelo que seria necessário uma formação contínua dos docentes, que os colocasse face a esta problemática e os orientasse na preparação das suas aulas, de modo que o processo ensino/aprendizagem fosse mais adequado e eficaz a todos os níveis (Pinto, 2004; Pinto e Silva, 2006). Julgamos que ser docente é isso mesmo, é estar em constante aprendizagem, nunca se julgar detentor de um saber suficiente e, por isso, procurar estar sempre a par das inovações metodológicas e científicas, para poder desempenhar eficientemente as suas funções e corresponder às necessidades, neste caso, linguísticas, dos alunos.

6.1.3. O Sistema Educativo cabo-verdiano

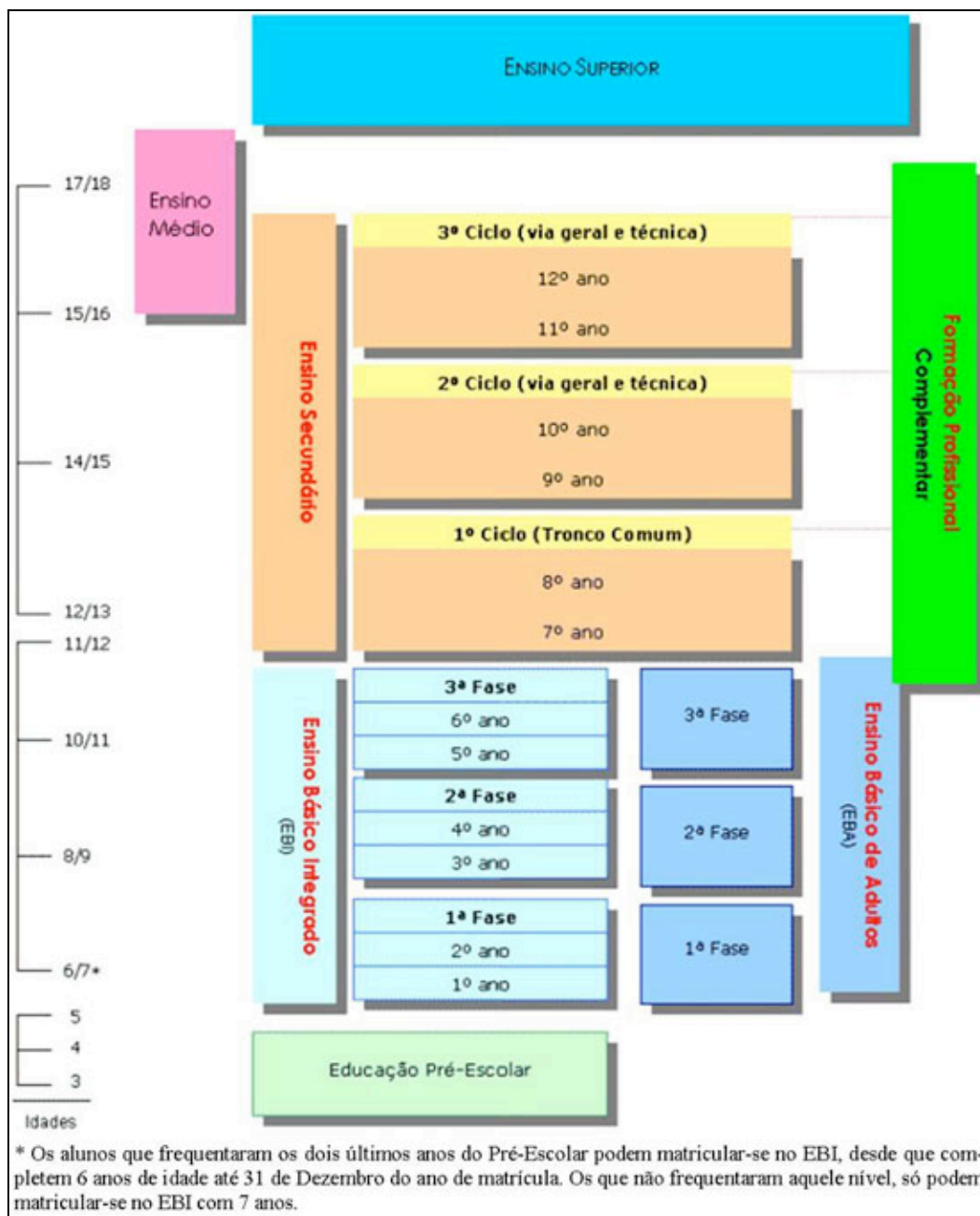
Nos anos 90, tendo em conta o aumento da taxa de escolarização e procurando melhorar as condições de ensino/aprendizagem, procedeu-se à Reforma do Sistema Educativo. Operou-se, sobretudo, uma alteração estrutural do sistema, um alargamento e melhoria da rede escolar, um aumento do apoio socioeducativo e a promoção de uma outra estratégia mais eficaz relativa à Educação de Adultos.

O sistema educativo, de acordo com a Lei de Bases (Lei n°103/III/90 de 29 de Dezembro), compreende os subsistemas de educação pré-escolar, de educação escolar e de educação extra-escolar, complementados com actividades de animação cultural e desporto escolar numa perspectiva de integração (ver Figura 15, pág. 319).

A educação pré-escolar visa uma formação complementar ou supletiva das responsabilidades educativas da família, sendo a rede deste subsistema essencialmente da iniciativa das autarquias, de instituições oficiais e de entidades de direito privado, cabendo ao Estado fomentar e apoiar tais iniciativas de acordo com as possibilidades existentes.

A educação escolar abrange o ensino básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais de ensino. O Ensino Básico encontra-se estruturado em três fases, cada uma com dois anos. É um ensino obrigatório, que começa no primeiro ano e se estende até ao sexto, gerido sempre em regime de monodocência. A primeira fase abrange actividades com finalidade propedêutica e de iniciação, a segunda fase é de formação geral, visando a terceira fase o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos em ordem a elevar o nível de instrução.

Figura 15 - Organograma do sistema educativo cabo-verdiano



Fonte: Ministério da Educação de Cabo Verde

O Ensino Secundário está estruturado em três ciclos, também eles de dois anos cada: um 1.º Ciclo ou Tronco Comum; um 2.º Ciclo com uma via geral e uma via técnica; um 3.º Ciclo de especialização, quer para a via geral, quer para a via técnica. O Ensino Secundário destina-se a possibilitar a aquisição das bases científico tecnológicas e culturais necessárias ao prosseguimento de estudos e ao ingresso na vida activa e, em particular, permite pelas vias técnicas e artísticas a aquisição de qualificações profissionais para a inserção no mercado de trabalho. O Ensino Secundário tem vindo, nestes últimos anos, a registar uma grande expansão, devido ao aumento da população da faixa etária escolarizável.

O Ensino Médio é de natureza profissionalizante e tem a finalidade de formar quadros médios em domínios específicos do conhecimento.

O Ensino Superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico e visa garantir uma preparação científica, cultural e técnica, de nível superior que forme indivíduos competentes para o exercício de funções profissionais e culturais e que fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica. O ensino universitário público foi criado oficialmente, por decreto, em 7 de Agosto de 2000, no entanto a Universidade Pública iniciou a sua actividade lectiva apenas em 2007. Anteriormente existia apenas ensino superior politécnico público e privado e uma universidade privada, criada em 2001.

A educação extra-escolar desenvolve-se em dois níveis: a educação básica de adultos que abrange a alfabetização, a pós-alfabetização e outras acções de educação permanente, tendo como objectivo a elevação do nível cultural; a aprendizagem e as acções de formação profissional, orientadas para a capacitação e para o exercício de uma profissão.

A Lei de Bases do Sistema Educativo apresenta quatro objectivos e princípios gerais:

1. *A educação visa a formação integral do indivíduo.*
2. *A formação obtida por meio da educação deverá ligar-se estreitamente ao trabalho, de molde a proporcionar a aquisição de conhecimentos, qualificações, valores e comportamentos que possibilitem ao cidadão integrar-se na comunidade e contribuir para o seu constante progresso.*
3. *No quadro da acção educativa, a eliminação do analfabetismo é tarefa fundamental.*
4. *A educação deve contribuir para salvaguardar a identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade nacionais e factor estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade.*

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (Conferência de Jontiem, Tailândia, 1990) ao preconizar que «qualquer pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve poder beneficiar duma formação concebida para dar resposta às necessidades educativas fundamentais», aliada ao desenvolvimento da micro-informática e das novas tecnologias «pressionaram» os países a rever e mudar os seus sistemas educativos sob pena de não ficarem em sintonia com a ordem socioeconómica e cultural internacional. Neste sentido, a Lei de Bases prevê ainda um sistema educativo dirigido a todos os indivíduos independentemente da idade, sexo, nível socioeconómico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica de cada um.

Relativamente à política educativa, a Lei de Bases apresenta dez objectivos:

- a) *Promover a formação integral e permanente do indivíduo, numa perspectiva universalista;*
- b) *Formar a consciência ética e cívica do indivíduo;*
- c) *Desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho e, designadamente, à produção material;*
- d) *Imprimir a formação uma valência científica e técnica que permite a participação do indivíduo, através do trabalho, no desenvolvimento socioeconómico;*
- e) *Promover a criatividade, a inovação e a investigação como factores de desenvolvimento nacional;*
- f) *Preparar o educando para uma constante reflexão sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionar-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;*
- g) *Reforçar a consciência e unidade nacionais;*
- h) *Estimular a preservação e reafirmação dos valores culturais e do património nacional;*
- i) *Contribuir para o conhecimento e o respeito dos Direitos do Homem e desenvolver o sentido e o espírito de tolerância e solidariedade;*
- j) *Fomentar a participação das populações na actividade educativa*

O sistema educativo vigente caracteriza-se por um forte aumento da sua população, provocando insuficiências que não têm sido superadas, ao mesmo tempo que aumentam os efeitos negativos relacionados com a fraqueza institucional. Ao nível do ensino secundário assistiu-se, nos últimos anos, ao crescimento acentuado da frequência, o que não tem sido correspondido por idêntico crescimento nas áreas de formação de professores, adequação curricular, elaboração de materiais de apoio pedagógico e equipamentos e construções escolares. O ensino é essencialmente teórico, com poucas actividades experimentais não facilitando a inserção na vida activa de forma satisfatória. A via de ensino técnico continua desprestigiada, sem a realização das formações complementares profissionalizantes e sem ligação ao sistema de formação profissional e à realidade empresarial.

6.1.3. Caracterização do contexto escolar estudado

As três escolas que escolhemos para realizar as nossas observações situam-se na cidade da Praia. As observações foram efectuadas pela seguinte ordem:

- Liceu Domingos Ramos (13 a 18 de Novembro de 2006);
- Escola Secundária do Palmarejo (20 a 24 de Novembro de 2006);
- Escola Secundária Cónego Jacinto (27 de Novembro a 1 de Dezembro de 2006).

Segundo os últimos dados sistematizados e disponibilizados pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e Ensino Superior, referentes ao ano lectivo 2005/2006, o Concelho da Praia tem 88 professores de Língua Portuguesa com as seguintes habilitações académicas:

Tabela 11 - Habilitações académicas dos professores de Língua Portuguesa/Praia

Habilitações	Número
Licenciatura	25
Curso superior sem licenciatura	42
Frequência de curso superior com licenciatura	13
Frequência de curso superior sem licenciatura	3
Curso médio	3
Ano 0 (equivalente ao actual 12.º ano)	1
Habilitação inferior a 12.º ano	1
Total	88

Podemos verificar que a maioria dos professores (63 dos 88) a exercer actualmente na cidade da Praia não tem uma licenciatura e que ainda existem docentes sem qualquer formação específica para o ensino da Língua Portuguesa. Embora haja alguns professores a frequentar um curso superior que conduzirá ao grau de licenciado, a maioria sem licenciatura continuará a prevalecer. Os nove professores que observámos possuíam uma licenciatura em Estudos Portugueses e Cabo-verdianos do Instituto Superior de Educação (ISE) da Praia.

A primeira escola onde efectuámos as nossas observações, como já referimos, foi o Liceu Domingos Ramos. Este estabelecimento de ensino é o mais antigo do país e situa-se no *coração* da cidade, no Plateau. Dos três é o que tem mais alunos e cujas instalações se revelam insuficientes para um número tão elevado. As duas tabelas seguintes apresentam o número de turmas e de alunos por ano lectivo.

Tabela 12 - N.º de turmas/Liceu Domingos Ramos

Anos	N.º de turmas
7.º ano	11
8.º ano	16
9.º ano	14
10.º ano	9
11.º ano	9
12.º ano	10
Total	69

Tabela 13 - N.º de alunos/Liceu Domingos Ramos

Anos	N.º de alunos
7.º ano	450
8.º ano	606
9.º ano	553
10.º ano	348
11.º ano	309
12.º ano	347
Total	2617

Da observação das tabelas constatamos que o número de turmas criado para cada ano lectivo é insuficiente uma vez que o rácio de alunos por turma é muito elevado (cf. Tabela 14). Este facto, obviamente tem consequências no próprio processo ensino/aprendizagem, uma vez que tão elevado número de alunos dificulta a acção do professor, que dificilmente consegue orientar todos os seus alunos, que, por sua vez, apresentam necessidades e competências díspares.

Tabela 14 - Rácio de alunos por turma/Liceu Domingos Ramos

Anos	Rácio de alunos/turma
7.º ano	40,9
8.º ano	37,8
9.º ano	39,5
10.º ano	38,6
11.º ano	34,3
12.º ano	34,7

Se analisarmos o número de salas que o liceu possui em relação ao número de alunos, verificamos que o rácio de alunos por sala é ainda mais elevado (cf. Tabela 15). Para além das salas de aula não terem um tamanho suficiente para acolher um tão grande número de alunos, elas encontram-se um pouco degradadas, desde a pintura às janelas, que possuem folhas de jornal coladas para evitar a luz directa do sol; o próprio mobiliário também se encontra muito degradado. Concentra-se uma grande quantidade de mesas e cadeiras em

salas que deveriam ter metade da capacidade actual, o que também compromete as actividades da aula e a própria movimentação do professor pela sala. Este, por vezes, vê-se impedido de circular livremente, pois as filas de carteiras vão desde o quadro à parede oposta e os estreitos corredores ora são ocupados pelos sacos dos alunos ora por outros alunos que não tendo mesa disponível se sentam no topo de outra e se juntam assim a dois colegas.

Tabela 15 - Rácio de alunos por sala/Liceu Domingos Ramos

N.º de salas	Rácio de alunos/sala
39	67,1

A segunda escola – Escola Secundária do Palmarejo – que se situa numa zona nova da cidade – o Palmarejo – foi inaugurada recentemente e, consequentemente, possui melhores instalações do que a anterior. Relativamente à escola anterior, esta tem menos alunos e menos turmas, como podemos observar nas duas tabelas seguintes.

Tabela 16 - N.º de turmas /Esc. Sec. do Palmarejo

Anos	N.º de Turmas
7.º ano	10
8.º ano	12
9.º ano	15
10.º ano	8
11.º ano	6
12.º ano	9
Total	60

Tabela 17 - N.º de alunos/Esc. Sec. do Palmarejo

Anos	N.º de Alunos
7.º ano	358
8.º ano	419
9.º ano	560
10.º ano	249
11.º ano	200
12.º ano	317
Total	2103

Apesar de haver menos alunos, o rácio de alunos por turma (cf. Tabela 18) não melhora significativamente, uma vez que o número de turmas existente não permite uma melhor distribuição dos alunos. Comparando com a escola anterior, um dos casos (o 12.º ano) piora ligeiramente. Portanto, também aqui o

professor se vê confrontado com um número elevado de alunos por turma, o que dificulta a sua actuação e a aprendizagem dos alunos.

Tabela 18 - Rácio de alunos por turma/Esc. Sec. do Palmarejo

Anos	Rácio de Alunos/Turma
7.º ano	35,8
8.º ano	34,9
9.º ano	37,3
10.º ano	31,1
11.º ano	33,3
12.º ano	35,2

Esta escola, embora tenha melhores instalações, melhor equipamento, em relação às outras duas, não tem um número de salas suficiente que permita haver mais turmas, reduzindo assim o número de alunos por turma. Ao calcularmos o rácio do número de alunos por sala, constatamos que é a escola com mais alunos por sala. Se por um lado proporciona melhores condições de aprendizagem, por outro mantém o obstáculo espaço.

Tabela 19 - Rácio de alunos por sala/Esc. Sec. do Palmarejo

N.º de salas	Rácio de alunos/sala
30	70,1

A terceira escola onde realizámos as observações – Escola Secundária Cónego Jacinto – situa-se na Várzea, também no centro da capital, mas numa zona de nível socioeconómico mais desfavorecido, comparativamente às outras duas. Trata-se de uma escola com uma dezena de anos, mas que apresenta já uma certa degradação dos seus espaços, quer interiores quer exteriores. Das três escolas é a que tem um menor número de alunos e de turmas.

Tabela 20 - N.º de turmas/Esc. Sec. C. Jacinto

Anos	N.º de Turmas
7.º ano	14
8.º ano	11
9.º ano	8
10.º ano	5
11.º ano	6
12.º ano	8
Total	52

Tabela 21 - N.º de alunos/Esc. Sec. C. Jacinto

Anos	N.º de Alunos
7.º ano	602
8.º ano	446
9.º ano	351
10.º ano	199
11.º ano	176
12.º ano	314
Total	2088

Nesta escola, tal como se verificou na escola anterior, a diminuição do número de alunos não melhorou a situação do rácio de alunos por turma (cf. Tabela 22), uma vez que também diminuem o número de turmas. É a escola que mais alunos tem nos três primeiros níveis de escolaridade, ultrapassando os quarenta alunos por turma.

Tabela 22 - Rácio de alunos por turma/Esc. Sec. C. Jacinto

Anos	Rácio de Alunos/Turma
7.º ano	43,0
8.º ano	40,5
9.º ano	43,8
10.º ano	39,8
11.º ano	29,3
12.º ano	39,2

À semelhança da Escola do Palmarejo, esta apresenta identicamente um rácio de alunos por sala elevado (cf. Tabela 23). Chegámos a presenciar aulas em que havia três alunos por mesa, devido à falta de espaço. As salas tornam-se pequenas para tantos alunos e dificultam bastante qualquer actividade mais inovadora, que necessite da movimentação dos alunos. As salas encontram-se degradadas e o mobiliário também bastante desgastado.

Tabela 23 - Rácio de alunos por sala /Esc. Sec. C. Jacinto

N.º de salas	Rácio de alunos/sala
30	69,6

Mediante estas características do contexto escolar, constatamos que os professores enfrentam diariamente um certo número de condicionantes que dificultam o desenrolar normal das actividades e que se reflectem forçosamente não só na forma de ensino como no grau de aprendizagem dos alunos.

6.2. Os sujeitos participantes estudados na investigação

Dentro do universo da investigação, têm especial relevância os sujeitos participantes no estudo a desenvolver. A «peça» fundamental da investigação qualitativa, sobretudo quando se pretende desenvolver conhecimento acerca das experiências e crenças sobre o que é vivenciado, são necessariamente os sujeitos.

Os sujeitos que integraram as duas fases do estudo constituem uma amostragem não probabilística, de conveniência (Carmo e Ferreira, op. cit; Almeida e Freire, 2003). No primeiro momento (observação de aulas), foram seleccionados nove professores a leccionar ao 7.º ano de escolaridade, que se mostraram disponíveis em colaborar, sem quaisquer reservas. Destes nove, na segunda fase, foram seleccionados três, um de cada escola (Escola Secundária Cónego Jacinto, Escola Secundária do Palmarejo e Liceu Domingos Ramos), que permanecessem a leccionar ao 7.º ano. O único critério utilizado foi o de todos possuírem habilitações literárias superiores e condições de trabalho semelhantes.

Um parênteses para explicar que na segunda fase do trabalho de campo não foi possível reunir novamente os nove professores, uma vez que estes ou tinham mudado de estabelecimento de ensino ou se encontravam a leccionar a outros níveis. Considerámos, portanto, representativo para o nosso estudo seleccionar três daqueles professores, sendo um de cada escola.

Nesta segunda etapa, primeiro, realizámos sessões de formação com os professores a fim de programar a aplicação, durante um mês, de novas estratégias no ensino da língua portuguesa – propostas por nós; e, por fim, realizámos entrevistas aos mesmos, a fim de obtermos as suas reacções face às alterações na sua prática lectiva, os aspectos positivos e negativos que observaram.

Embora a nossa tónica esteja colocada na perspectiva do professor, considerámos importante ter também um feedback dos alunos relativamente a estas novas estratégias, verificando de que forma estes reagiram às mesmas, que alterações constataram durante aquele mês de aulas, que crenças têm das aulas de Língua Portuguesa, pelo que aplicámos um inquérito às três turmas escolhidas pelos professores para este estudo. O número de alunos por turma varia entre os 33 na Escola Secundária Cónego Jacinto, os 37 da Escola Secundária do Palmarejo e os 34 no Liceu Domingos Ramos, pelo que o número total de alunos inquiridos é 104. De forma a clarificarmos a relação das fases de recolhas de dados, dos instrumentos utilizados e dos sujeitos envolvidos em cada uma delas, apresentamos de forma sintetizada na seguinte tabela:

Tabela 24 - Identificação dos casos estudados

	Escola Secundária Cónego Jacinto	Escola Secundária do Palmarejo	Liceu Domingos Ramos
<u>1.^a Fase:</u> observações de aulas	3 Professores 3 Turmas 7.º ano	3 Professores 3 Turmas 7.º ano	3 Professores 3 Turmas 7.º ano
<u>2.^a Fase:</u> sessões de formação + aplicação das estratégias + entrevistas + questionários	1 Professor 1 Turma 7.º ano (33 alunos)	1 Professor 1 Turma 7.º ano (37 alunos)	1 Professor 1 Turma 7.º ano (34 alunos)

6.3. O investigador

Uma vez explicados os elementos que integram o contexto desta investigação (contexto institucional, sujeitos participantes estudados), parece-nos conveniente dedicar umas páginas à última coisa que nos falta explicar: o investigador. Assim sendo, neste subcapítulo reflectimos sobre a nossa experiência e o nosso papel no contexto desta investigação, assim como sobre a nossa relação com os participantes na mesma. Neste sentido, decidimos redigir as nossas impressões, reflexões e experiências, com o objectivo de deixar clara a nossa implicação pessoal e profissional neste projecto, que vivemos como «experiência etnográfica» (Cambra, 2003). Como tal, e recorrendo às próprias palavras com que Woods (1992: 373) define este tipo de intervenções, podemos dizer que se tratou de «*a very personal business*».

Na perspectiva etnográfica, o investigador é o principal «*instrumento*» de recolha e análise de dados. Por isso, deve-se ter em conta o seu papel ao interpretar documentos, como os resultados de questionários, e ao realizar entrevistas, visto que é este quem propicia a interacção (veja-se o papel do etnógrafo na entrevistas, em Woods, 1986). Duranti (1997: 134) refere-se ao etnógrafo como «*mediador cultural*» entre duas tradições: a sua própria formação teórica e a representada pelo grupo que estuda. O etnógrafo observa, ouve e aprende com as pessoas que investiga. Dado que constitui um «instrumento» não objectivo, no sentido positivista, é importante facultar informações sobre a(s) pessoa(s) investigada(s) e o seu papel no âmbito da investigação. Neste sentido, já existe uma certa tradição no campo da antropologia, que muito se deve aos célebres diários de Malinowski (Geertz, 1988, e Mead, 1972).

Geertz (1988) considera o papel do antropólogo como o de um «yo-testifical» que constrói descrições culturais submergindo completamente no contexto que estuda. Este autor examina a interacção entre o investigado e a sensibilidade do investigador como algo característico da escrita etnográfica, na qual se procura «*hacer creíble lo descrito mediante la credibilidad de la propia persona*» (Geertz, 1988: 88). Antes de poder aparecer como um «yo-testifical» convincente, o investigador etnográfico deve apresentar-se primeiro como um «yo» convincente. Quanto mais saibamos sobre o investigador, sobre as suas ideias, os seus sentimentos, a sua forma de abordar o processo de investigação e a sua relação com os participantes na investigação, melhor podemos compreender a interpretação que faz dos dados que recolhe e as conclusões a que chega. Definitivamente, o facto de se dispor destas informações, fará com que o «acto interpretativo» (Geertz, 1973) seja mais transparente e, por conseguinte, mais convincente.

Torna-se, então, evidente que o investigador adopte uma postura reflexiva que permita distinguir entre as suas actividades e as dos investigados, tendo também em conta que todos formamos parte do mundo social que estudamos (Hammersley e Atkinson, 1983; Woods, 1992).

Woods (1992) enumera e explica dois tipos de capacidades com as quais deve contar o investigador. Trata-se de habilidades interpessoais, que favorecem o estabelecimento da confiança mútua necessária entre ele e os demais participantes na investigação, e de habilidades de observação. Menciona concretamente as seguintes:

- *capacidade de visão*: de ver e captar uma ampla gama de actividades durante um certo período de tempo (refere-se a esta como «*cultivated power of scanning*», op. cit., 371);
- *capacidade de discernimento*: de seleccionar aspectos específicos que devem ser observados de forma mais detalhada;
- *capacidade de «registar» material*: não com meios técnicos, mas «*fotografando-o*» mentalmente e passando-o ao papel posteriormente;
- *capacidade para entrevistar*: que supõe ouvir de forma activa, focalizar (manter o entrevistado no tema), completar e explicar (quando surgem ambiguidades na informação) e comprovar a exactidão do que o entrevistado diz (reformulando, resumindo, simulando o contrário, etc.)

Dado que o investigador deve ganhar a confiança dos informantes e esta deve basear-se na colaboração mútua, enfrenta o dilema de, por um lado, envolver-se no contexto que vai investigar, a fim de não se tornar num «corpo estranho» e inclusivamente obter dados de maior qualidade (Toma, 2000), e, por outro lado, conseguir o distanciamento necessário para poder analisar com rigor os dados que recolhe. Woods (1992: 355) explica este dilema da seguinte forma:

The researcher must try to maintain a delicate balance between achieving as complete an understanding of insiders' perspectives as possible and sociological distance, thus permitting rigorous analysis of them.

Na perspectiva do investigador, podíamos falar, como o faz Woods (1992), de «envolver-se» versus «distanciar-se». Envolver-se implica conseguir uma imersão total no contexto da investigação e nos seus dados, assim como conseguir uma certa empatia com os participantes da mesma. Pelo contrário, o distanciamento encontra-se ligado ao ajuizamento científico e à objectividade. A solução para este dilema proposta por este autor é a de não exagerar ao envolver-se e manter um certo distanciamento social. Deve ficar claro que o investigador, no que se refere ao seu papel e à sua postura, é diferente dos investigados.

Para encarar este dilema satisfatoriamente é necessário ser-se muito consciente dos dois pólos, isto é, da perspectiva émica, do ponto de vista dos participantes (Watson-Gegeo, 1988), e da perspectiva do investigador como indivíduo e pessoa que também participa no processo de investigação.

Taft (1999) considera que o etnógrafo necessita de dois elementos: consciência e sensibilidade própria («*self-awareness*») e compreensão dos processos que se geram entre os participantes na investigação.

O papel do investigador etnográfico revela-se difícil, sobretudo quando supõe uma tensão constante entre dois mundos, o do «*I*» que actua e o do «*Me*» que reflecte sobre si próprio (Woods, 1992). O «*I*» do investigador sente curiosidade e motivação, mantém uma mente aberta, cria oportunidades de interacção, está disposto a assumir riscos, cria ideias, conceptualiza, identifica modelos, constata reacções, detecta carências, reconhece problemas e preocupa-se em solucioná-los; é um eu, por isso, em acção. O «*Me*» do investigador encarna a comunidade científica e os cânones habituais da investigação da ciência, tem em consideração a bibliografia pertinente, controla os métodos e a recolha de dados, compara o seu estudo com outros; é um eu reflexivo. O «*I*» entra no âmbito da

arte; o «*Me*» no da ciência. O ideal consiste numa interacção constante e numa retro-alimentação mútua entre estes dois mundos, sem que haja predominância de um sobre o outro. Só esta dialéctica permitirá a *unidade do eu*.

Como investigador, tivemos presente todas estas premissas, ao longo do processo de investigação. Por um lado, como professor, que exerceu funções em Cabo Verde, partilhámos e questionámos com os sujeitos desta investigação temas de formação, experiências, inquietudes pessoais e preocupações profissionais com o exercício docente no futuro, preocupações em torno da aprendizagem e do ensino em geral, conceitos de língua e de didáctica da língua, entre outros. Por outro lado, enquanto investigador procurámos manter o necessário distanciamento que requer um trabalho científico, preservando, assim, o rigor do mesmo. Mantivemos sempre uma postura activa relativamente às circunstâncias que nos cercaram, modificando técnicas de colecta, se necessário, revendo as questões que orientaram a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho.

Em síntese, consideramos importante assinalar que a presente investigação representou uma experiência muito intensa de estudo, recolha e análise de dados (observação de aulas, questionários, entrevistas), interacção com os participantes e reflexão. Como também refere Woods (1992), e apesar da ampla revisão da bibliografia sobre metodologia da investigação e etnografia realizada na fase inicial do trabalho, vivemo-lo como um processo de aprendizagem, no sentido literal do termo, como um processo de «*learning by doing*». Neste sentido, concordamos plenamente com a opinião de Geertz (1973: 27) sobre esta questão:

*Como experiencia personal la investigación etnográfica
consiste en lanzarnos a una desalentadora aventura cuyo éxito
sólo se vislumbra a lo lejos.*

6.4. Instrumentos de recolha de dados

Em termos de técnicas de recolha de dados, estas também variam conforme o tipo de investigação. Deste modo, se na investigação quantitativa são realizadas observações estruturadas, entrevistas estandardizadas, testes e inquéritos (McMillan e Schumacher, 2001), na investigação qualitativa, utilizam-se as seguintes técnicas de recolhas de dados: observação participante, observações de campo, entrevistas, documentos e artefactos.

Conforme salienta Morse (1994), cabe aos investigadores apreciarem e elegerem, de entre a variedade existente, os métodos e técnicas mais adequadas para a obtenção dos dados, devendo serem suficientemente versáteis para reconhecerem as restrições e possibilidades que estas proporcionam na concretização dos objectivos da investigação. Os dados e informações para levar a cabo o estudo de caso podem ser recolhidos através de múltiplas fontes de evidência. É uma competência fundamental do investigador ser capaz de seleccionar os meios e as fontes mais apropriadas para o caso específico (Bassey, 1999).

A nossa recolha de dados processou-se em duas fases. A primeira teve lugar em Novembro e Dezembro de 2006, com a observação de aulas, e a segunda, entrevistas e questionários, em Março de 2009.

6.3.1. Observação de aulas

Esta técnica teve por finalidade descrever a situação do processo ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa em Cabo Verde, no 7.º ano de escolaridade, nomeadamente as estratégias utilizadas pelos professores nas suas aulas para desenvolver a competência gramatical e a receptividade dos alunos às mesmas.

A técnica de recolha dos dados que nos possibilitou fazer esta descrição foi a observação directa de vinte e sete aulas de nove professores, licenciados, de três escolas secundárias da cidade da Praia, capital de Cabo Verde, utilizando, para esse fim, uma grelha de registo (Anexo 14), pois segundo Carmo e Ferreira (1998: 103) «*O critério da utilidade deve estar sempre presente, devendo construir-se um guião de observação que inclua um conjunto de indicadores necessário para retratar o objecto de estudo*». Esta grelha de observação utilizada permitiu-nos sobretudo avaliar: a adequação das estratégias e das actividades desenvolvidas pelos professores bem como dos materiais utilizados para as pôr em prática; as suas competências comunicativas: linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas; a forma como conduziam as suas aulas (modos predominantes de interacção proporcionados, comportamentos físicos). Por outro lado, também era nosso interesse observar como os alunos reagiam às aulas de Língua Portuguesa, em que momentos e de que forma intervinham, o seu envolvimento nas tarefas e que postura tinham.

A observação tem como objecto a análise do comportamento de um sujeito ou de um grupo, sendo fundamental efectuar várias observações sistemáticas, de forma a avaliar a observação do comportamento do mesmo. A observação é o melhor meio para compreender o processo ensino/aprendizagem

(Nunan, 1989b; Allwright e Bailey, 1991). De acordo com van Lier (1997), a observação com a função de explicar como se produz e quais são os elementos concretos que conduzem ao êxito ou fracasso da aprendizagem deve ter três eixos essenciais:

- o contexto físico e social em que se desenrola o processo ensino/aprendizagem;
- as acções verbais e não-verbais que se levam a cabo;
- o grau de participação (cognitiva e afectiva) dos alunos e professores nas referidas acções.

Segundo Cots (2004), a observação, para poder compreender a natureza de todos os aspectos intervenientes na aula e da interacção que se verifica entre eles, não se deve cingir à descrição e sistematização dos fenómenos directamente observados, mas introduzir a interpretação e os juízos de valor do observador.

A observação pode ser (Carmo e Ferreira, op.cit.: 106):

- não participante: o observador não intervém, não participa.
- participante: o investigador, para recolher dados, integra-se no meio que vai estudar, ao longo de um determinado período de tempo, participando nas actividades.

A observação que fizemos foi de tipo não participante, uma vez que esta técnica permite diminuir consideravelmente a interferência do observador e possibilita o uso de instrumentos de registo sem influenciar o grupo observado (Carmo e Ferreira, *ibidem*). A observação na investigação qualitativa significa, muitas vezes, *«(...) estar sentado nas salas de aula, de uma forma tão discreta quanto possível e observar os professores a apresentarem um programa aos*

estudantes» (Tuckman, 2005: 523), portanto não houve da nossa parte qualquer interacção com o objecto de estudo durante as observações.

6.3.2. Entrevistas

A entrevista é uma técnica bastante utilizada na investigação qualitativa com a finalidade de obter informações sobre questões importantes para os objectivos gerais e para aspectos específicos do projecto de investigação (Bogdan e Biklen, op. cit.; Gómez *et al.*, op. cit.; Gilham, 2000). Na entrevista o que se procura é um conhecimento qualitativo, não sendo central a quantificação. A fidedignidade na descrição e a interpretação dos significados serão os suportes de objectividade.

É uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca recolher dados e a outra constitui uma fonte de informação. Trata-se, pois, de uma técnica adequada para obter informações sobre: o que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem, desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das questões em estudo.

A classificação mais comum encontrada na literatura para a análise da estrutura de uma entrevista é: entrevistas *estruturadas*, *semi-estruturadas* e *não estruturadas* (Bogdan e Biklen, op. cit.; Gómez *et al.*, op. cit.; Nunan, 1992; Pardal e Correia, op. cit.).

As entrevistas qualitativas variam, portanto, desde as muito estruturadas, com perguntas fechadas, até às muito abertas, onde predomina uma conversa livre entre entrevistador e entrevistado.

Na investigação qualitativa a entrevista mais usada é a semi-estruturada, orientada por um leque flexível de perguntas introduzidas pelo investigador. As

questões, maioritariamente abertas, estão organizadas num guião, construído com uma certa sequência lógica e ao qual o entrevistador vai recorrendo para orientar a conversa (Gilham, op. cit.); pretende-se que o discurso do entrevistado vá fluindo de forma livre. As perguntas tendem a ser colocadas de forma directa e objectiva, tornando-se portanto numa entrevista do tipo pergunta e resposta, em que o entrevistado tem liberdade de resposta. Os objectivos da investigação estão na base das questões formuladas, do seu conteúdo e da sequência em que são colocadas ao entrevistado, pelo que o entrevistador tem como finalidade orientar a entrevista de modo a que esta não se desvie dos propósitos da investigação (Gómez *et al.*, op. cit; Pardal e Correia, op. cit.).

Nunan (1992: 150) refere que as vantagens das entrevistas semi-estruturadas são:

(...) in the first instance, that it gives the interviewee a degree of power and control over the course of interview. Secondly, it gives the interviewer a great deal of flexibility. Finally, and most profoundly, this form of interview gives one privileged access to other people's lives.

Uma outra vantagem que interessa ao nosso estudo é o facto de com as entrevistas semi-estruturadas se ficar «*com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos*» (Bogdan e Biklen, op. cit.: 135), pois importa analisar também as entrevistas realizadas como um todo, ou seja, recolher a informação de forma cumulativa e não apenas como dados independentes.

No nosso estudo, optámos portanto pela entrevista semi-estruturada, dado que os entrevistados tiveram a possibilidade de discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto por nós. Consideramos também que desta

forma nos permitiu conhecer a perspectiva dos professores quanto ao trabalho realizado antes e durante a aplicação das novas estratégias. As entrevistas traduzem-nos a representação dos professores sobre as suas práticas e, deste modo, constituem sempre uma aproximação ao concreto praticado.

As questões elaboradas para a entrevista tiveram em conta o enquadramento teórico da investigação e as informações que já tínhamos recolhido através da observação de aulas e das sessões de trabalho que precederam a aplicação das novas estratégias didácticas. Podemos, pois, afirmar que a entrevista semi-estruturada se caracteriza por uma organização previamente determinada pelo investigador, que é conduzida de modo flexível e que, por outro lado, pode integrar questões e temas introduzidos pelo entrevistado (Gilham, op. cit.).

Valles (1997) refere igualmente que a entrevista semi-estruturada é orientada por um conjunto de perguntas a explorar, que se trata de um diálogo que se estabelece entre o entrevistador e o entrevistado. O autor ao descrever diferentes tipos de entrevista qualitativa, identifica a entrevista baseada num guião, caracterizada pela preparação de temas a desenvolver. As entrevistas, como técnica fundamental de recolha de dados na investigação qualitativa, são referidas sistematicamente nos diversos manuais de metodologia, onde podemos encontrar orientações sobre como proceder durante a sua realização.

O guião da entrevista (Anexo 15) auxiliou-nos na organização da interacção com o entrevistado, garantindo a organização dos temas previamente analisada no guião e o não esquecimento de nenhum item ou pergunta no decurso da entrevista. O guião foi previamente enviado aos entrevistados, a fim de facilitar

o fluido do pensamento dos entrevistados aquando da interacção estabelecida, garantindo uma maior segurança destes nas suas posições e concepções.

Estruturámos a entrevista em quatro momentos:

- um grupo inicial de questões – *História e Motivações Pessoais* – que visa relaxar o entrevistado e o entrevistador e preparar para o núcleo principal de questões;
- um segundo grupo – *Concepções sobre a Língua Portuguesa e o seu ensino* – que é constituído por questões de carácter mais geral, em que se procura compreender as crenças dos professores acerca do ensino da língua naquele país;
- um terceiro grupo – *Estratégias de ensino da língua* – cujo objectivo é conhecer as reacções dos professores em relação à aplicação das novas estratégias, os aspectos positivos e os negativos;
- e um quarto grupo – *Formação contínua* – em que pretendemos auscultar os professores quanto às suas necessidades de formação para poderem pôr em prática um ensino da Língua Portuguesa enquanto L2, recorrendo, entre outras, a uma nova abordagem do ensino da gramática.

As entrevistas foram tratadas com recurso à análise de conteúdo, de onde surgiram, da interacção entre a leitura dos dados recolhidos, das intenções do estudo e do referencial teórico, um conjunto de temas, que nos permitiram salientar as concepções dos professores.

A análise realizada teve como princípio organizador duas linhas essenciais. Por um lado, evidenciamos as regularidades, ou seja, o que é comum e,

por outro lado, as singularidades, isto é, aquilo que se particulariza. Convém, neste momento, salientar que dado que não houve uma preocupação em contabilizar respostas, o que apresentamos como comum e singular não se regista como maioritário ou minoritário; houve, sobretudo, um cuidado em seleccionar os excertos considerados mais relevantes para o quadro temático em que se inseriam e, depois, organizá-lo em temas.

6.3.3. Questionários

No final da aplicação das estratégias por parte dos professores, para além das entrevistas dirigidas a estes, optámos por realizar um questionário (Anexo 16) aos alunos das três turmas envolvidas, a fim de procurarmos conhecer as opiniões sobre a disciplina de Língua Portuguesa e as suas reacções relativamente a esta nova forma de aprendizagem da língua, uma vez que não estavam habituadas à mesma.

Carmo e Ferreira (op. cit.) e Flores *et al.* (1999) definem questionário como um modo de inquérito caracterizado pela ausência do investigador, uma vez que para recolher opiniões sobre a problemática em estudo não há necessidade de uma interacção pessoal com o inquirido. Deste modo, o investigador registará um conjunto de questões que fará chegar ao público-alvo, solicitando-lhe que respondam àquelas. Esta situação determinou uma atenção particular para com o seu conteúdo, levando a reflectir sobre o tipo de informação que desejava obter para que as questões fossem colocadas com a clareza necessária de modo a não levantarem problemas de interpretação por parte dos inquiridos.

Após uma revisão da literatura sobre o tema, procurámos elaborar este instrumento de modo que integrasse factores relevantes para o nosso estudo. Neste sentido, seleccionámos vinte afirmações, de um leque mais alargado, previamente

criado, que traduziam de forma clara o que queríamos compreender. Era nossa intenção contribuir, deste modo, para uma maior consistência interna do questionário. Optámos por colocar as questões sob a forma de uma escala de atitudes, com o intuito de medir atitudes e opiniões dos alunos (Carmo e Ferreira, op. cit.) relativamente às aulas de Língua Portuguesa.

Neste processo de elaboração, procurámos levar em consideração os cuidados a ter na construção de questionários e que de forma sumária destacamos aqui (Aktouf, 1987; Carmo e Ferreira, op. cit.):

- a clareza – a questão ou a proposição não deve ser ambígua e deve conduzir a uma única interpretação; é necessário utilizar termos simples e precisos;
- a concisão – o sujeito deve poder, após uma primeira leitura, lembrar-se completamente da questão ou da proposição e memorizá-la o tempo necessário até responder;
- a pertinência – a questão ou a proposição deve ter em conta a experiência do inquirido, pois deixa de ter sentido quando ultrapassa o campo cognitivo deste;
- a neutralidade – a questão ou a proposição não deve conter elementos que possam influenciar a resposta do sujeito;
- a aceitabilidade – nenhuma questão ou proposição colocada deve ser chocante, traumatizante ou culturalmente inaceitável;
- a quantidade – um questionário não deve conter mais de trinta a quarenta questões ou proposições; o número recomendado situa-se entre as quinze e as trinta e cinco;

- a organização – os temas e os conteúdos das questões ou proposições devem ser dispostos de forma lógica e segundo uma progressão que segue uma certa ordem: do geral para o particular, do mais simples para o mais complexo...

Em seguida, determinámos o formato da escala. Optámos por uma escala de *Likert*, apresentando, como já referimos, uma série de proposições, devendo os sujeitos, em relação a cada uma delas, indicar uma de cinco posições:

- ① Totalmente de acordo
- ② De acordo
- ③ Indiferente
- ④ Em desacordo
- ⑤ Totalmente desacordo.

Com os itens seleccionados, pretendíamos verificar o grau de envolvimento dos alunos nestas novas tarefas (interacção com os colegas e com os materiais disponibilizados por nós), o interesse que estas despertaram naqueles e o grau de dificuldade que tiveram na sua preparação e execução. Finalmente, era nossa intenção ter uma percepção, por comparação entre as actividades que realizavam antes e as que realizaram durante este mês de experimentação, da sua predisposição para a aprendizagem da língua portuguesa.

Estruturámos o questionário em duas partes:

- uma parte inicial, em que se pretende ter uma visão geral das suas crenças relativamente à disciplina e à sua aprendizagem da língua, sobretudo no período precedente à aplicação das novas estratégias;
- uma segunda parte, que visa especificamente avaliar as estratégias que o(a) professor(a) colocou em prática no último mês e verificar

de que forma estas promoveram a relação entre alunos e destes com a própria aprendizagem.

No processo de análise, para as questões fechadas do questionário, recorremos a um programa informático, o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). A análise estatística foi sujeita ao método de distribuição de frequência, dado que era nossa intenção verificar como os dados obtidos se distribuem pelos diferentes itens, possibilitando, assim, compreender as tendências de resposta.

Portanto, os resultados dos questionários serão descritos qualitativamente e sujeitos a uma análise comparativa para que possamos, por um lado, observar as semelhanças e discrepâncias entre as opiniões dos vários alunos e, por outro lado, detectar as suas principais dificuldades.

6.4. Processo de recolha e análise de dados

A opção por um estudo de caso etnográfico no âmbito de uma metodologia qualitativa de investigação constituiu uma decisão decorrente do tema de estudo que seleccionámos e que era, e é, para nós relevante. O momento seguinte que se impunha era o de seleccionar «*o caso a estudar*», entre uma multiplicidade de opções possíveis, ou seja, um «*caso revelador*» (Yin, 2003: 48) para o problema formulado ou propósito de investigação.

Conforme é referido por vários autores (Yin, 2003; Stake, 1994) a selecção deverá ter em atenção, por um lado, a relevância e significado, em função dos objectivos do estudo e, por outro lado, a acessibilidade dos investigadores ao mesmo, ponderando não apenas a aceitação e receptividade do

contexto (organização, responsáveis, eventuais participantes no estudo), mas as condições materiais dos próprios investigadores (nomeadamente, espaço-temporais e económicas).

Tendo em conta estes factores, aos quais acresceram as nossas experiências anteriores, quer profissionais, quer de investigação, em Cabo Verde, considerámos poder ser «*um caso revelador*» um grupo de professores, com formação semelhante e com intervenção no mesmo contexto profissional.

Neste sentido, fomos-nos progressivamente aproximando do nosso foco de interesse e, ao mesmo tempo, delimitando e definindo as questões de investigação (Stake, 1994), o que nos levou a considerar não só o contexto espacial, mas também a especificação de algumas dimensões pertinentes a compreender no estudo em causa.

É neste processo de aproximação progressiva ao objecto de estudo, de abertura ao contexto, de movimento contínuo e de flexibilidade que se integra o nosso roteiro do estudo, tanto na selecção da amostra, das fontes e das técnicas de recolha de informação, como na análise dos dados progressivamente recolhidos.

Na metodologia qualitativa de investigação, a selecção da amostra define-se pela sua construção progressiva (Strauss e Corbin, 1991), em função da relevância e pertinência teórica. A amostra é constituída intencionalmente incidindo na variedade e oportunidade para um estudo intensivo (Stake, 2003).

No nosso estudo, encontrando-se previamente definido o caso sobre o qual iríamos incidir, o acesso à informação foi sendo progressivo e co-partilhado entre o investigador e os sujeitos investigados (Guba e Lincoln, 1994). Foi um

processo de permanência e retirada, de vai e vem, de recolha, registo e análise contínuos, de reflexão e interpretação progressivas.

A pesquisa de campo no estudo de caso etnográfico é geralmente realizada em unidades escolares específicas, podendo configurar o caso desde a escola como um todo até a uma sala de aula, uma turma, um professor.

O *corpus* de dados seleccionado para este estudo foi recolhido nas três escolas secundárias onde foram feitas inicialmente as observações de aulas de Língua Portuguesa – Escola Secundária Cónego Jacinto, Escola Secundária do Palmarejo e Liceu Domingos Ramos – e às quais pertencem os professores e alunos que participaram no estudo.

Considerámos, assim, num momento inicial, como fontes potenciais privilegiadas de informação cada um dos professores participantes, através de observações de aulas e, posteriormente, de entrevistas; num momento posterior, verificámos que seria de igual modo pertinente compreender as crenças que os alunos têm em relação às aulas de Língua Portuguesa, em geral, e às aulas em que foram utilizadas as novas estratégias, em particular.

A escolha das escolas para o estudo foi uma decisão tomada tendo em conta inúmeros aspectos, dentre os quais destacamos os objectivos do estudo e as características específicas das escolas. No entanto, foi fundamental obter a aceitação das escolas para que o estudo fosse realizado, de outra forma as relações de confiança ficariam dificultadas ou mesmo impossibilitadas (Geertz, 1988). A construção de relações de confiança entre o investigador e os participantes é um processo que acompanha todo o percurso do estudo, iniciando-se desde o momento da escolha dos participantes no estudo. Neste sentido, esta selecção é uma etapa de grande importância na realização do estudo de caso etnográfico. No

momento de escolha, foram preponderantes alguns factores, que passamos a salientar:

- o conhecimento das escolas e alguma familiaridade com o contexto, que nos permitiu um acesso mais fácil e rápido aos Directores para a solicitação do pedido de autorização para a realização do estudo;
- a receptividade das escolas visitadas, através da Direcção, para a realização do estudo;
- a existência de professores com as características pretendidas e disponíveis para participarem activamente no estudo.

Após a escolha das escolas, respeitando a organização hierárquica das mesmas, contactámos a direcção, a fim de explicar os objectivos da nossa investigação e pedir permissão para a sua realização. Disponibilizámos um documento onde apresentávamos o investigador e o estudo (objectivos, número de professores participantes e procedimentos), bem como formalizávamos a intenção de realizar o estudo naquelas escolas. Todas as escolas contactadas se disponibilizaram para colaborar, indicando os professores, de acordo com as características pretendidas, que poderiam estar interessados em colaborar. Num segundo momento, deu-se a apresentação aos professores, a explicação do projecto e o pedido de participação dos mesmos. Novamente, a receptividade foi positiva e todos se demonstraram interessados em participar.

Para uma abordagem que pretendíamos holística do caso que identificámos e, portanto, para o estudarmos, tendo em conta a complexidade que o caracterizaria (Stake, 1994), julgámos ser necessário dar toda a atenção às

experiências e práticas quotidianas, às interacções e aos significados produzidos pelos sujeitos (a serem investigados), às suas experiências.

Neste sentido, a primeira etapa de intervenção no campo de investigação foi a observação das vinte e sete aulas observadas, nas três escolas secundárias acima referidas. Daí, obtivemos os primeiros dados que resultaram dos registos efectuados, com base na grelha de observação elaborada para o efeito. Com esses registos das observações das aulas foi nossa intenção fazer uma descrição das práticas lectivas daqueles professores, compreender as suas opções, estratégias, actividades e materiais usados, avaliar as suas competências comunicativas a três níveis: linguístico, sociolinguístico e pragmático. Esses dados foram organizados e tratados com base numa análise de conteúdo que assentou em cinco categorias e respectivas subcategorias que apresentaremos oportunamente no Capítulo 7. Este *corpus* de dados permitiu-nos ainda verificar de que forma os professores têm em conta ou não, nas suas práticas, o contexto linguístico do país, ou seja, se o Português é ensinado segundo uma metodologia da L2 ou se, pelo contrário, continua a ser ensinado através da metodologia da LM, neste caso, desadequada.

Num segundo momento, depois de compreendido o contexto, elaborámos um determinado número de estratégias de ensino da língua, sustentadas na abordagem ELBT e no foco na forma (Conselho da Europa, 2001; Doughty e Williams, 1998; Ellis, 2003; Long e Crookes, 1992, 1998; Nunan, 2004; Willis e Willis, 2007), para serem testadas durante um período de tempo (um mês), por um grupo de professores que já tivesse participado na primeira etapa do estudo. A selecção das estratégias teve em consideração o contexto em que iam ser aplicadas – os professores, o número de alunos por turma, o material existente. A opção pelo ELBT deveu-se ao facto de ser o mais adequado para o ensino de L2 e de ser um ensino alternativo ao praticado por aqueles professores. A proposta de

fornecer aos alunos tarefas diversificadas para realizarem e não apenas itens para aprenderem passivamente sustenta-se na ideia de que este tipo de abordagem cria um ambiente mais interactivo e possibilita uma aprendizagem da língua de modo mais natural. Ao estarem ocupados em actividades de sentido, como solução de problemas, discussões, ou momentos de narração, o seu sistema de interlinguagem é estimulado e desenvolve-se (Pica *et al.*, 1993). De facto, o que é necessário é uma abordagem que proporcione aos alunos uma inter-relação sistemática entre a forma, o sentido e o uso (Larsen-Freeman, 2001). Assim, somos da opinião que o ELBT proporciona essa inter-relação, desenvolvendo as diferentes competências nos alunos. Também o foco na forma pode beneficiar a aprendizagem da língua, sobretudo nos níveis de aprendizagem mais baixos (Doughty e Williams, 1998; Long e Crookes, 1993).

Uma aula baseada em tarefas envolve, normalmente, não uma única tarefa, mas uma sequência de tarefas. Estas tarefas relacionam-se umas com as outras. Segundo Willis e Willis (op. cit.), a própria preparação ou introdução conduzida pelo professor são tarefas, uma vez que prepara os alunos para a tarefa em si, ajudando os alunos a focalizarem-se no tópico, activando os seus conhecimentos sobre o mesmo, e introduzindo vocabulário relacionado com o tópico.

As sequências que adoptámos para as nossas tarefas seguem as propostas de Ellis (2003) e Willis e Willis (op. cit.):

- preparação da tarefa: apresentação do tópico, introdução do vocabulário-chave, planificação da tarefa;
- tarefa: execução da tarefa em grupos de trabalho;

- pós-tarefa: apresentação dos resultados da tarefa, actividades de foco na forma.

De modo a facilitarmos a aplicação das estratégias, reunimo-las num guião para os professores que se fazia acompanhar de fichas de trabalho para os alunos, a partir dos exercícios propostos no próprio guião.

A segunda etapa de intervenção no contexto escolar consistiu em sessões de formação, de três horas, na última semana de Janeiro de 2009, com cada professor participante, em que lhes foi apresentado o guião, explicadas as teorias que estiveram na base da sua elaboração. Dado que conceitos como ELBT e *foco na forma* representavam uma novidade para estes professores, sentimos necessidade de lhes fazer uma síntese destas abordagens, de forma a facilitar a compreensão do guião e as propostas de estratégias nele contempladas.

A relação dos temas abordados com a prática profissional contextualiza a própria formação, favorecendo a ligação entre a construção de novos conhecimentos e estratégias e a capacidade de responder às dificuldades identificadas. O objectivo era promover a reflexão nestes professores, capazes de entender, questionar e transformar a sua prática.

Os docentes demonstraram-se bastante receptivos a estas sessões e participaram activamente. No decorrer das mesmas, explorámos conjuntamente o guião e preparámo-lo a fim de este poder encaixar-se nas práticas lectivas dos docentes, sem alterar os conteúdos programáticos. Pretendíamos apenas que os professores substituíssem as suas estratégias já previstas por estas que agora lhes eram apresentadas, mas sem se afastarem da planificação previamente elaborada das suas aulas. Por conseguinte, na realização do nosso guião, tivemos em conta o

Programa de Língua Portuguesa do Tronco Comum, garantindo assim que não nos afastávamos dos conteúdos previstos para este nível de ensino.

No seguimento destas sessões, os professores procederam à aplicação das novas estratégias de ensino da língua, durante um mês (entre Fevereiro e Março de 2009). Esta aplicação foi realizada numa das turmas de 7.º ano de cada professor, tendo a selecção destas ficado a cargo dos próprios professores. Em simultâneo, solicitámos aos professores que seleccionassem outra turma de características semelhantes àquela onde iam aplicar as estratégias, a fim de poder funcionar como turma de controlo. O feedback deste mês de aulas foi obtido através das entrevistas e dos questionários que realizámos no final desta etapa.

Na última semana de Março, foram realizadas as entrevistas aos professores, via telefone. O facto de já não nos encontrarmos, actualmente, a trabalhar em Cabo Verde, não nos permitiu uma nova deslocação ao país, num tão curto espaço de tempo. Portanto, antes de partirmos, em Janeiro, preparámos os professores para esse momento posterior. Informámo-los sobre os resultados que esperávamos obter daquela entrevista, a importância que as suas respostas traziam à investigação em curso e combinámos a data em que seria realizada. Depois de estar redigido o texto resultante das entrevistas, foram devolvidos aos entrevistados para que pudessem inteirar-se do conteúdo registado, esclarecer ou explicitar ideias ou, ainda, desenvolver outras que considerassem pertinentes e, só depois de revistas e devolvidas, foram submetidas a análise, sendo o conteúdo organizado segundo o princípio da lógica do guião que as presidiu.

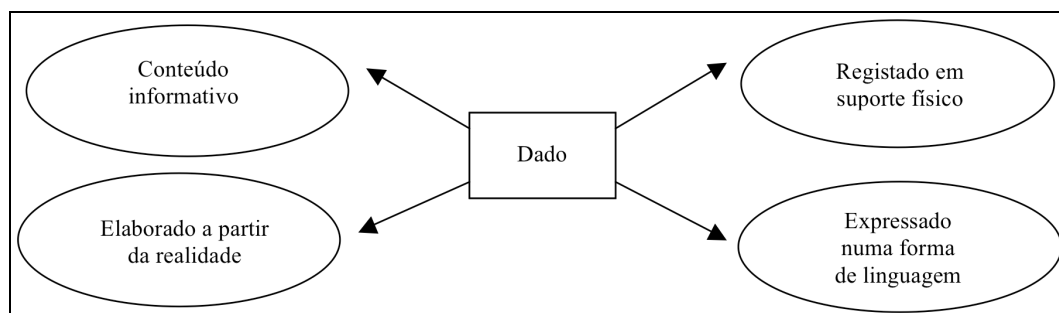
Nessa mesma altura, os professores aplicaram os questionários nas turmas piloto deste estudo. Como referimos anteriormente, na aplicação deste instrumento não há necessidade de investigador e inquiridos interagirem em

situação presencial (Carmo e Ferreira, op. cit; Flores *et al.*, op. cit.), por conseguinte enviámos os questionários previamente aos professores que nos devolveram, logo após a sua aplicação, por correio.

Os estudos de natureza qualitativa possuem, normalmente, uma grande diversidade de dados e abundante informação que atribuem aos investigadores uma tarefa essencial que é a de assumir o desafio de dar sentido ao que recolheu e aprendeu (Denzin, 1994), a esse conjunto de informações, tendo o cuidado de não deixar que se perca a riqueza de significados subjacentes. No nosso caso, e como expusemos anteriormente, o processo de investigação seguiu uma metodologia progressiva de recolha de dados à qual se encontrava subjacente a construção de um enquadramento teórico, requerendo uma certa simultaneidade entre recolha e análise progressiva de dados que nos permitisse aceder ao máximo de informação possível (Strauss e Corbin, 1991).

Toda a recolha de dados que efectuámos não é, em si mesma, suficiente para alcançar as conclusões de um estudo. Flores *et al.* (op. cit.) consideram que os dados são material bruto a partir do qual se realizam um certo número de operações com vista à organização da informação disponível num todo coerente e significativo.

Figura 16 - Elementos incluídos no conceito de dado



Fonte: Flores *et al.*, op. cit.

Os autores (op. cit.) definem a análise de dados como conjunto de manipulações, transformações e verificações que se realizam sobre os mesmos procurando obter um significado relevante respeitante à problemática da investigação.

A nossa análise de dados orientou-se no sentido de organizarmos, de modo sistemático, os dados que fomos recolhendo ao longo da investigação, com a intenção de possibilitarmos a sua compreensão e discussão. Deste modo, fomos ao encontro do que Bogdan e Biklen (op. cit.: 205) definem como análise de dados:

(...) o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. Em última análise, os produtos finais da investigação constam de livros, artigos, comunicações e planos de acção. A análise de dados leva-o das páginas de descrições vagas até estes produtos finais.

A análise que fizemos dos dados partiu da observação do conjunto de informações que fomos recolhendo ao longo da investigação (observações, entrevistas, questionários), procurando estabelecer relações entre as partes e analisá-las como um todo, com vista a conseguir obter um maior conhecimento da problemática estudada. A nossa análise seguiu um processo flexível, norteado

pelo interesse de encontrar significados para a informação recolhida, através de uma atitude reflexiva e crítica.

As opções de análise que tomamos assentaram na preocupação de conhecer, compreender e apresentar, por um lado, as práticas e concepções do ensino da Língua Portuguesa dos professores que fizeram parte deste estudo, as suas reacções face à experiência de novas estratégias no ensino da língua, por outro lado, perceber, do ponto de vista da aprendizagem, como os alunos vivenciaram este período experimental. Pretendemos ressaltar, quer na perspectiva do ensino, quer na perspectiva da aprendizagem, os aspectos positivos e negativos desta aplicação. Foi nossa intenção recriar uma imagem o mais aproximada possível do real do trabalho destes professores, com a intenção de conhecê-lo, compreendê-lo e melhorá-lo.

A apresentação dos dados neste tipo de análise, de natureza qualitativa, foi sendo feita de diferentes formas, com recurso a tabelas, descrições críticas, apresentando a análise da informação disponível, fornecendo uma visão de conjunto (Flores *et al.*, op. cit.).

O processo de triangulação permite ver os dados de diversos pontos de vista e, assim, garantir a validade da investigação em termos de credibilidade e de estabilidade. Denzin (op. cit.) identifica quatro tipos básicos de triangulação:

- 1) *a triangulação de dados* – é usada uma variedade de fontes de dados;
- 2) *a triangulação de investigadores* – vários investigadores ou avaliadores observam e recolhem os dados;
- 3) *a triangulação teórica* – o uso de múltiplas perspectivas para interpretar um conjunto de dados;

4) *a triangulação metodológica* – o uso de múltiplos métodos para estudar um problema.

Sendo o nosso estudo um estudo de caso, tivemos a ocasião, visando confirmar a validade interna dos processos, de realizar *a triangulação dos dados*. Em estudos de caso, isto pode ser feito utilizando várias fontes de dados (Yin, 2003). Neste sentido, procurámos verificar se os dados recolhidos estavam de acordo com o que os professores implicados no estudo disseram e fizeram e se a sua análise foi correctamente feita.

Na apresentação da análise que fizemos dos dados, levámos em consideração as cinco características que Yin (2003) considera necessárias para um bom estudo de caso:

- (1) ser relevante;
- (2) ser completo;
- (3) considerar perspectivas alternativas de explicação;
- (4) evidenciar uma recolha de dados adequada e suficiente;
- (5) ser apresentado de uma forma que motive o leitor.

Síntese

A opção pelo desenvolvimento de um estudo de caso de natureza qualitativa permitiu-nos a aproximação aos dados e às próprias práticas educativas no contexto real. Desta forma, foi-nos possível observar e analisar o modo como os professores envolvidos no estudo conduziam as suas aulas, ter uma percepção

de como reagiram à aplicação de novas estratégias de ensino da Língua Portuguesa, naquele contexto, e ver o reflexo destas na aprendizagem dos alunos.

Assim, através de uma relação dialógica, crítica e holística, foi-nos possível recriar a situação do ensino da Língua Portuguesa, no 7º ano de escolaridade, analisando as práticas dos professores, explorando com estes novas abordagens, verificando o seu impacto, quer pelas concepções dos professores quer pelas reacções dos alunos. Esta metodologia permitiu-nos reflectir criticamente na e sobre a acção dos professores, procurando a melhoria da qualidade do processo ensino/aprendizagem.

Neste capítulo, fizemos uma apresentação e caracterização do contexto no qual se inseriu o estudo de caso, relevando os elementos que consideramos importantes para uma melhor compreensão do texto interpretativo que apresentamos nos capítulos seguintes e que resulta do processo de aprendizagem emergente do campo em estudo, da dinâmica transaccional (Denzin e Lincoln, 1994) estabelecida entre quem investigou e quem foi investigado. Evidenciamos, ainda, o percurso da investigação: razões da selecção do caso específico (Morse, 1994; Stake, 2003), acesso às fontes de informação, técnicas e instrumentos privilegiados na recolha de dados e no tratamento da informação.

CAPÍTULO 7

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Introdução

Neste capítulo, procederemos à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos através da observação directa de aulas, das entrevistas semi-estruturadas aos professores participantes e dos inquéritos aos alunos das turmas envolvidas no estudo, como explanámos no capítulo anterior.

Ao longo da nossa análise e interpretação dos dados procuraremos destacar os aspectos mais relevantes, distintivos, da população estudada e que poderão contribuir para obtermos respostas às questões iniciais da investigação. A análise permitir-nos-á preparar os dados para a interpretação que, segundo Aktouf (op. cit.: 126), *«doit apporter l'essentiel de ce que le chercheur aura mis en évidence de façon spécifique»*.

O contexto da investigação e as características do universo observável devem ser a principal base para dar sentido às relações entre os elementos analisados. Caso contrário, a interpretação terá um pendor abstracto e descontextualizada; cada interpretação deve demonstrar como é que se baseia no terreno e como extrai dele os diversos sentidos (Aktouf, op. cit.).

A análise dos dados na investigação qualitativa passa por um processo de triangulação de modo a garantir a credibilidade e a estabilidade dos dados. O processo de triangulação possibilita a percepção dos dados de diferentes pontos de vista e, deste modo, assegurar a validade da investigação em termos de credibilidade e de estabilidade. Nesta investigação, como tivemos a oportunidade

de referir, no capítulo anterior, usamos a *triangulação de dados* com o cruzamento de instrumentos e técnicas de recolha de dados.

7.1. Apresentação dos dados/materiais

7.1.1. A observação da prática pedagógica

Tabela 25 - Categorias da análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias
Tipologia das estratégias/actividades praticadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estratégias/actividades usadas. 2. Dinâmica utilizada. 3. Tempo de execução das actividades. 4. Coerência e progressão na sequência da aula. 5. Recurso à língua materna. 6. Materiais e respectiva exploração.
Formas de interacção na aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sequências de interacção diversificadas (P/A, A/P, A/A). 2. Dinâmica de grupos. 3. Incentivo e apoio dado pelo P e entre AA. 4. Feedback constante do professor.
Actuação dos professores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Focalização da aula (professor vs aluno). 2. Habilidades docentes (comportamentos físicos, capacidade de lidar com o imprevisto). 3. Tempo concedido ao aluno para pensar antes de responder.
Competências comunicativas dos professores em Língua Portuguesa ²	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competências linguísticas. 2. Competências sociolinguísticas. 3. Competências pragmáticas.
Desempenho dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivação. 2. Participação. 3. Reacção aos conteúdos e às actividades.

As observações feitas tiveram como suporte uma grelha de observação cuja descrição passaremos a apresentar com base numa análise de conteúdo que

² Cf.: Conselho da Europa (op.cit.: 156)

assentou em cinco categorias e respectivas subcategorias (cf. Tabela 25). Esta análise permitiu-nos não só apresentar os resultados da grelha de observação como também das várias notas que tomámos, referentes a cada item observado.

A elaboração deste instrumento de observação e análise fundamentou-se nas teorias e autores referenciados ao longo deste trabalho (Cicurel, 1985; Conselho da Europa, 2001; Cyr, 1998; Ellis, 2003; Fuéguel, 2000; Loio e Ançã, 2006; Nunan, 2004; O'Malley e Chamot, 1990; Oxford, 1990). A análise das diferentes actuações dos professores conduziu-nos a determinar uma lista ampla de áreas que pudessem ser objecto de observação nas aulas.

7.1.1.1. Tipologia das estratégias/actividades praticadas

Iniciamos a apresentação dos dados pela primeira categoria, que se refere às estratégias e actividades mais usadas pelos professores. A Tabela 26 (pág. 364) apresenta os dados quantitativos da grelha de observação referentes a este ponto que complementam e ilustram a nossa descrição; de seguida, faremos uma análise desses dados.

As práticas escolares caracterizam-se pelo recurso a textos essencialmente literários com o objectivo de, a partir deles, se desenvolverem actividades de leitura, de produção textual e de gramática – actividades metalinguísticas ao nível da palavra ou da frase. Os textos não são escolhidos em função de unidades didácticas temáticas, de objectivos comunicativos, mas em função do item gramatical que se pretende abordar. Estas estratégias e actividades desenvolvidas pelos professores, na sala de aula, são adequadas à faixa etária dos alunos, sendo, no entanto, grande parte das vezes, inadequadas para satisfazer as suas necessidades comunicativas específicas, pois o input continua a ser pensado para receptores nativos, não potenciando deste modo uma aprendizagem significativa.

Tabela 26 - Extracto da grelha de observação (estratégias/actividades)

Parâmetros de observação	Apreciação qualitativa				
	Ins	Suf	B	MB	N/O
4. Estratégias/ Actividades					
4.1. Utiliza estratégias e/ou actividades variadas, criativas e motivadoras.	14	9	4	-	-
4.2. Adequa as estratégias e/ou actividades aos conteúdos e à faixa etária dos alunos.	-	21	6	-	-
4.3. Flexibiliza as estratégias e/ou actividades, bem como a abordagem dos conteúdos por elas convocados, em função das situações concretas de aprendizagem, nomeadamente no que toca aos saberes demonstrados ou requeridos pelos alunos.	14	11	2	-	-
4.4. Desenvolve tarefas fundamentalmente dirigidas à realização de trabalho criativo, autónomo, responsável e colaborativo e que promovam a capacidade de pesquisa nos alunos.	9	6	-	-	12
4.5. Implementa tarefas que visam o desenvolvimento da competência comunicativa mais do que o estudo da língua <i>per se</i> .	18	2	-	-	27
4.6. Recorre ao Crioulo Cabo-verdiano como:					
4.6.1. Função reguladora.	-	-	-	-	27
4.6.2. Facilitador da compreensão do Português.	-	1	-	-	26
4.6.3. Meio de comunicação (pedir para fechar a janela, abrir a porta, apagar o quadro...)	-	-	-	-	27

De acrescentar que o método seguido está ainda muito arreigado ao modelo tradicional. Brown (1994) afirma que esta situação se verifica porque, primeiro, este método não exige grande habilidade por parte dos professores para planificarem as suas aulas e, além disso, é muito fácil formular e corrigir

avaliações que se baseiam em regras gramaticais. A tónica é, pois, colocada na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até à leitura de textos do manual, de forma que o domínio da oralidade não é considerado, pelo professor, um aspecto importante. Dá-se mais ênfase ao domínio da terminologia gramatical e ao conhecimento aprofundado de todas as regras da língua. Este facto leva-nos a duas situações:

- Os alunos apresentam dificuldades em compreender o que se pretende e em assimilar adequadamente a informação, desmotivando-se.
- Os professores limitam a diversidade das estratégias e dedicam um tempo excessivo ao desenvolvimento das mesmas.

A título de exemplo, há situações em que os professores mantêm a mesma actividade durante toda a aula, como listagens sucessivas de palavras no quadro para os alunos acentuarem ou fazerem a divisão silábica; a leitura de um texto como pretexto para elencarem listas de substantivos dentro das respectivas subclasses.

Este isolamento constante do ensino da gramática é uma realidade que prejudica a aprendizagem da mesma, pois o aluno não está predisposto para aprender a gramática da língua *per se*, mas para saber comunicar correctamente, fazer uso dessa mesma língua; ou seja, a aprendizagem da gramática como forma de potenciar a comunicação. Ora, não levar isso em conta resulta em experiências frustrantes para o próprio aluno. Acreditamos que ainda perdura a ideia de que quanto mais regras e nomenclaturas o aluno conhecer e aprender mais saberá fazer uso da língua, todavia verifica-se exactamente o contrário. Por isso, somos da opinião, tal como disse Richter (1998: 92), que, para os alunos desenvolverem a

sua competência comunicativa, os professores devem optar por estratégias que incluam

(...) a preocupação com o uso efetivo das formas e não apenas o conhecimento de sua serventia; a fluência e não somente correção; a autenticidade da linguagem e dos contextos; e a necessidade eventual de empregar o que foi aprendido em situações do mundo real.

O contexto em que o estudo da língua é inserido, deve ser um contexto comunicativo e, sobretudo, relevante para o aluno. No entanto, as estratégias pensadas pelos professores continuam a ignorar as outras habilidades como, por exemplo, a oralidade, centrando-se essencialmente ao nível da frase e do texto descontextualizados, usados como pretexto para exercícios gramaticais puramente mecanicistas. A abordagem gramatical continua a ser feita de forma pouco interessante e pouco motivadora para o aluno. Pelo contrário, o que se preconiza é uma didáctica da língua criativa e fecunda que fomente a interacção entre os textos e os conteúdos gramaticais, procurando desenvolver as competências e as capacidades discursivas, linguísticas, metacognitivas e cognitivas (Figueiredo, 1999). A nossa opinião vai, portanto, ao encontro da de Ançã (2000b: 1040) quando afirma que o ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde «*não aborda a língua como algo de dinâmico, em funcionamento, nem tem em conta uma perspectiva semântica e nocional da gramática*».

A dinâmica da aula gira ainda em torno do professor, apesar de já se notar nos professores mais novos uma vontade e tentativa de adopção de uma postura descentralizadora e de construção de um ambiente mais interactivo. No entanto, continuam a predominar as aulas expositivas e o trabalho individual ao

contrário do que se pretende: *«las actividades propuestas deberían tener como objetivo promover la cooperación»* (Fuégel, 2000: 94).

A aula estrutura-se em três fases: apresentação da teoria, exemplos e exercícios. Ainda encontramos situações em que os alunos repetem em coro as regras enunciadas pelo professor. Ora, esta direcção unilateral da informação e o reduzido intercâmbio da mesma faz com que os alunos tenham dificuldade em apreendê-la correctamente. Facto que se revela na realização dos exercícios que habitualmente se seguem. Observamos ainda uma falta de potencial criativo por parte do professor que desemboca em actividades pouco estimulativas, demasiado longas e repetitivas que também não ajudam a despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem da língua. Como defende Fuéguel (op.cit.: 95-96):

El papel del docente es fundamental para posibilitar el diálogo entre los alumnos, creando un clima de interacción y libertad pero sin dejar de lado el compromiso, permitiendo y alentando la imaginación. Sin estos elementos, comunicación, libertad, compromiso con la tarea y espontaneidad, no es posible el pensamiento creativo y por lo tanto el aprendizaje.

Como mencionámos anteriormente, predomina o modelo pedagógico tradicional, o que de alguma forma justifica este formato de aula que concede *«pouco espaço para a livre expressão dos alunos e para a sua participação activa nas tarefas de ensino»* (Marques, 1999: 18).

No que diz respeito à estrutura sequencial das aulas, verificamos que, no início de cada aula (cf. Tabela 27, pág. 368), os objectivos raramente são apresentados aos alunos como também não existem praticamente estratégias de motivação. Alguns professores procuram, porém, relacionar os conteúdos da aula

anterior com aqueles que vão ser abordados na aula em questão, fazendo-o de uma forma pouco eficaz que nem sempre permite compreender bem a ligação entre os mesmos. Outros optam por uma síntese da aula precedente, mas não fazem qualquer relação, não dando nenhuma visão sequencial dos conteúdos. Outros, ainda, limitam-se a escrever o sumário e a começar a aula como se cada sessão fosse isolada da outra. Salientamos que observávamos o que supostamente seria uma unidade didáctica de cada professor.

Tabela 27 - Extracto da grelha de observação (início da aula)

Parâmetros de observação	Apreciação qualitativa				
	Ins	Suf	B	MB	N/O
1. Início da aula					
1.1. Apresenta de forma motivadora os objectivos e o tema da aula.	-	7	-	-	20
1.2. Relaciona os conteúdos da aula anterior com os da presente.	4	12	3	-	8

A utilização da LM na aula de Língua Portuguesa continua a ser ignorada. Pelo contrário, há, em alguns casos, uma repressão da sua própria utilização. Os alunos são constantemente impedidos de se expressarem em Crioulo, mesmo em situações concretas de comunicação como, por exemplo, solicitar para afiar o lápis, pedir para abrir uma janela. Mantém-se a ideia de que o contacto entre as duas línguas, em contexto de sala de aula, é prejudicial à aprendizagem do Português. Apenas um docente, num momento isolado, recorreu ao crioulo para explicar uma expressão idiomática portuguesa e, no entanto, «(...) *é muitas vezes por meio da língua materna que se pode verificar com certeza se o aluno chegou realmente a compreender uma mensagem.*» (Totis, 1991: 43).

Apesar desta estratégia estar, à partida, afastada pelo professor, os alunos continuam a utilizar a sua LM para comunicarem entre eles e reflectirem sobre os exercícios. Das nossas observações, constatamos também que de algumas informações transmitidas pelos professores, os alunos tiveram dificuldades em assimilá-las, parcelarmente ou na íntegra, facto provado pelas dificuldades evidenciadas no momento de execução das tarefas ou na interacção imediata com os professores. Os alunos defrontam-se não só com o facto de não compreenderem os professores mas também com o de serem incapazes de se expressarem adequadamente em Português.

Os recursos didácticos usados resumem-se, essencialmente, ao manual escolar, a fichas de trabalho, produzidas pelos docentes, a cartazes e ao quadro, o que evidencia não só a falta de criatividade do professor, que se acomoda aos recursos de ensino mais tradicionais, como também a limitação das condições físicas em que trabalham (cf. Tabela 28).

Tabela 28 - Extracto da grelha de observação (material)

Parâmetros de observação	Apreciação qualitativa				
	Ins	Suf	B	MB	N/O
▪ Material					
.1. Selecciona materiais adequados e diversificados.	21	6	-	-	-
.2. Aproveita e rentabiliza os materiais seleccionados.	2	25	-	-	-
.3. Aproveita e rentabiliza o quadro.	1	23	3	-	-
.4. Utiliza moderadamente o manual.	23	3	-	-	1

O manual escolar permanece o material, indubitavelmente, mais utilizado na aula, senão o único, na maior parte dos casos. Os docentes continuam a depender muito do manual e das propostas de actividades nele disponibilizadas, quer do que é adoptado oficialmente em Cabo Verde quer de outros produzidos para o ensino da Língua Portuguesa, em Portugal. Julgamos, pois, que a actividade docente é condicionada pelo próprio manual, dado que este é elaborado como um espaço fechado de sentidos, impondo-se desta forma, e geralmente aceite pelo professor, que não o questiona (Grigoletto, 1999).

Portanto, os professores convictos da perfeição deste material didáctico atribuem-lhe uma marca de verdade inquestionável a ser transmitida e partilhada por todos, pelo que, como verificámos através das observações, os docentes fazem dele um uso constante e fiel, utilizando-o para todos os domínios da língua. Levantam-se aqui dois problemas:

- Por um lado, ao utilizarem manuais portugueses, recorrem a exercícios de funcionamento da língua que não se adequam ao ensino em Cabo Verde; sendo também preocupante o facto dos docentes, ao recorrerem a estes manuais e às suas actividades, julgarem que estão a solucionar a questão da limitação do manual nacional, mas, na verdade, acabam por prolongar a problemática da inadequação metodológica.
- Por outro lado, planificam as suas actividades lectivas em torno do manual, limitando a sua actuação e a própria aprendizagem dos alunos, uma vez que, no que diz respeito à gramática, aquele propõe normalmente exercícios soltos, descontextualizados do seu funcionamento nos textos.

As fichas de trabalho são produzidas pelos próprios docentes com vista a complementar os exercícios propostos no manual. No entanto, o que acontece, frequentemente, é que estas fichas são um espelho das actividades propostas nos manuais (Coracini, 1999) e, por isso, seguem o mesmo princípio tradicional ou estrutural. Não nos parece, pois, que seja também a melhor solução encontrada. Portanto, corroboramos com a opinião de Ançã (2000b: 1040) quando refere que *«uma abordagem mais reflexiva, mais dinâmica, poderia dar outras respostas à aprendizagem»*.

A gramática não se aprende por si só, mas integrada em vários contextos e é através do seu reemprego que é assimilada. Assim, ao contrário do cenário actual, os professores deveriam procurar alternativas, de modo a estimularem, nos alunos, o gosto pela reflexão sobre o fenómeno linguístico, aumentar e consolidar os conhecimentos sobre as categorias cognitivas, referenciais e linguísticas que utilizam e aprofundar o seu conhecimento crítico sobre a gramática da Língua Portuguesa.

7.1.1.2. Formas de interacção na aula

A análise da segunda categoria, proposta por nós, decorre do que viemos de explicar, uma vez que as formas de interacção utilizadas na aula estão intimamente ligadas com o tipo de estratégias e actividades adoptadas pelos professores. A interacção encontra-se ainda condicionada, neste caso, pelo espaço insuficiente para turmas tão numerosas como aquelas que existem neste nível de ensino em Cabo Verde.

O excerto retirado da grelha de observação referente a esta categoria que apresentamos de seguida (Tabela 29, pág. 372) complementa com dados quantitativos a nossa descrição deste ponto.

Tabela 29 - Extracto da grelha de observação (formas de interacção)

Parâmetros de observação	Apreciação qualitativa				
	Ins	Suf	B	MB	N/O
2. Formas de interacção					
2.1. Estimula a diversificação das estruturas de participação (P/A; A/P; A/A).	10	14	3	-	-
2.2. Reage aos alunos de forma positiva (escuta com atenção, comenta, reforça, elogia, ajuda...).	5	11	10	-	1
2.3. Encoraja uma postura reflexiva e pró-activa dos alunos face ao saber linguístico e/ou ao processo de aprendizagem, tendo em conta os seus perfis individuais.	12	9	-	-	6
2.4. Encoraja o desenvolvimento de atitudes de cooperação e inter-ajuda.	18	6	3	-	-
2.5. Concede aos alunos um espaço de participação personalizada (exprimem sentimentos e opiniões pessoais, falam da sua experiência, fazem perguntas ‘reais’, colocam dúvidas, ajudam-se,...).	7	6	3	-	11

A maior parte dos professores procura de alguma forma criar momentos interactivos na sala de aula, no entanto o trabalho com os conteúdos gramaticais ainda é desenvolvido de um modo muito individual, não havendo estratégias e actividades pertinentes que potenciem significativamente as tarefas de grupo, neste âmbito, e a partilha de saberes; privilegia-se o trabalho teórico e automático em detrimento da reflexão sobre a língua. Este momento passa sobretudo pela exposição dos professores e aplicação através de exercícios. Apercebemo-nos da dificuldade que os professores têm em se libertar de um ensino que enfatiza a teoria, a conceptualização, que advém da sua própria formação e da resistência em romper com o modelo tradicional.

Os momentos de maior interacção acontecem essencialmente já na correcção desses mesmos exercícios, quando surgem as dúvidas e os alunos procuram clarificá-las entre si ou com o apoio do professor. Neste sentido, o grau de participação na aula continua a ser feita na seguinte ordem: $P \Rightarrow A$, seguindo-se $A \Rightarrow P$ e, raramente, $A \Leftrightarrow A$. Facilmente se pode entender que, com esta estrutura participativa, o trabalho de grupo ou mesmo de pares é descurado pela maioria dos professores, sendo posta a tónica, como já referimos, no trabalho individual e, todavia,

(...) la interacción aprendiz-aprendiz es clave en el aprendizaje del discurso hablado, ya que en dicha interacción los aprendices se ven obligados a asumir la responsabilidad de planificar conjuntamente el discurso. (Bernaus e Escobar, 2001: 50)

Os professores procuram, no entanto, apoiar os seus alunos na realização das tarefas que lhes propõem, fazendo um acompanhamento individual quando solicitado ou esclarecendo a turma toda. De um modo geral, incentivam os seus alunos e elogiam-nos quando as tarefas são cumpridas com sucesso. Todavia, certamente pressionados pelo tempo e arreigados ao seu plano inicial, não abrem espaço a outras questões relativas ao texto ou a novas dúvidas linguísticas, que normalmente remetem para um momento posterior ou, ainda que num número restrito, ignoram por “*não fazer parte da aula*”.

7.1.1.3. Actuação dos professores

A actuação do professor na sala de aula foi também objecto da nossa observação. Pretendemos verificar de que modo os seus comportamentos físicos, a sua forma de actuar/movimentar-se na sala se repercute no processo ensino/aprendizagem. Efectivamente,

o gestual está omnipresente nas diversas actividades desenvolvidas pelo professor, dado que a interacção pedagógica pressupõe uma relação onde a comunicação é necessariamente marcada por sinais gestuais. (Loio e Ançã, 2006: 35)

De um modo geral, podemos afirmar que quase a totalidade dos professores adopta, de forma satisfatória, comportamentos físicos para facilitar a compreensão da mensagem pelos alunos (cf. Tabela 30, pág. 375). À excepção de um professor que passou as três aulas sentado, expondo conteúdos e indicando actividades para os alunos realizarem, os restantes, uns mais do que outros, procuraram, dentro do possível, circular pela sala, favorecendo a aproximação aos alunos. Nas aulas em que os professores contactam mais de perto com os alunos, há uma maior motivação destes e, consequentemente, uma participação mais activa nas actividades. É evidente que uma postura dos professores que tem em conta não só a turma como um todo mas também cada aluno individualmente favorece a aprendizagem e fomenta a interacção, quer pelo interesse despertado nos alunos quer pelo apoio que estes sentem no desenrolar das suas tarefas.

A maioria dos professores recorre à linguagem não verbal para reforçar a comunicação verbal ou, simplesmente, para substituí-la, utilizando gestos como, por exemplo, acenar a cabeça (expressar consentimento ou reprovação), bater palmas ou na mesa (despertar a atenção, pedir silêncio), gesticular com os braços (ilustrar o discurso).

Tabela 30 - Extracto da grelha de observação (comportamentos físicos)

Parâmetros de observação	Apreciação qualitativa				
	Ins	Suf	B	MB	N/O
3. Comportamentos físicos					
3.1. Assume uma postura física que lhe permite comunicar com a turma na sua globalidade e com cada aluno individualmente.	3	12	12	-	-
3.2. Produz sinais de validação interlocutória (orientação do corpo, direcção do olhar, aceno com a cabeça, sinais de consentimento...).	3	12	12	-	-
3.3. Regula o ambiente por meio de gestos ou de posturas (acena com a mão, bate na mesa...).	1	15	11	-	-
3.4. Cria silêncios para conhecer ou tentar interpretar as atitudes dos alunos.	9	15	-	-	3
3.5. Tem uma dicção clara e coloca a voz de forma audível.	-	3	21	3	-

De uma forma geral, os professores encaram as situações imprevistas de forma satisfatória (cf. Tabela 31), procurando resolver as questões, na maior parte relacionadas com a indisciplina, com a competência necessária para neutralizar o problema e dar prosseguimento à aula.

Tabela 31 - Extracto da grelha de observação (capacidade de tomar decisões)

Parâmetros de observação	Apreciação qualitativa				
	Ins	Suf	B	MB	N/O
7. Adapta-se às situações imprevistas, demonstrando capacidade de tomar decisões adequadas.	1	9	2	-	15

Nem sempre é dado ao aluno tempo e espaço para exprimir dúvidas ou mesmo responder ponderadamente às questões que lhe são colocadas. Alguns professores, à primeira hesitação do aluno, solicitam a outro para intervir, não

permitindo que aquele tenha tempo suficiente para reflectir sobre a questão, quando muitas das vezes o problema se coloca mais ao nível da compreensão da pergunta do que ao nível do conhecimento sobre o conteúdo. Esta atitude dos professores prejudica a aprendizagem, uma vez que desmotiva os alunos e, conseqüentemente, reduz as suas intervenções espontâneas na aula. Pelo contrário, o aluno, quando sabe que vai ser ouvido, sente que é parte integrante do processo educativo, sendo mais fácil motivá-lo desta forma.

7.1.1.4. Competências comunicativas dos professores em Língua Portuguesa

A competência comunicativa dos professores influencia o seu modo de ensinar, isto é, a sua capacidade de compreensão e de uso da língua, o conhecimento que têm da estrutura desta e do seu funcionamento, implicam directamente no planeamento da aula, na aula propriamente dita, no material didáctico produzido e utilizado e na avaliação. Portanto, julgámos importante considerar na nossa análise a competência comunicativa dos professores, que, tal como é apresentada no QECR, compreende três tipos de competências:

- *Linguísticas*, que se subdividem em competências de ordem lexical, gramatical, semântica, ortográfica e ortoépica. Definem-se como o conhecimento dos recursos formais da língua e a capacidade para os usar.
- *Sociolinguísticas*, definidas como o conhecimento e a capacidade necessários para lidar com as variações sociais e geográficas da língua.
- *Pragmáticas*, que se subdividem em competências discursiva, funcional e de concepção. Estas competências prendem-se com a

capacidade de organizar textos orais e escritos, de forma a se produzir discursos coerentes; com as funções específicas a realizar numa conversação bem como com a sequência interaccional que se deve respeitar.

No âmbito das competências linguísticas, os professores têm, na generalidade, bons conhecimentos da Língua Portuguesa, utilizando-a com a competência necessária para o ensino da mesma (cf. Tabela 32, pág. 378). No entanto, verificam-se algumas fragilidades no seu discurso oral no que diz respeito ao nível morfossintático. Os professores revelam algumas dificuldades no uso do modo Conjuntivo, no uso de algumas preposições (quer por omissão, quer pela não contracção com o artigo), na utilização dos verbos reflexos, mais especificamente na colocação ou omissão do pronome reflexo *se*. Trata-se, com efeito, de dificuldades interlinguísticas, uma vez que no Crioulo cabo-verdiano se realizam diferentemente. No que diz respeito ao domínio do nível lexicosemântico, os professores, na maioria das vezes, revelam conhecer adequadamente o significado das palavras, quer na relação destas com o contexto, quer nas suas relações interlexicais.

Os professores, normalmente, corrigem os seus alunos linguisticamente, mas a correcção feita nem sempre conduz a uma compreensão do erro pelo aluno, o que levaria certamente a um aprofundamento da sua consciência linguística. Esta situação parece-nos estar de algum modo relacionada com alguma falta de conhecimentos dos professores em certos domínios e com a incapacidade destes na interpretação dos próprios erros dos alunos. Somos da opinião que a correcção e a análise dos erros dos alunos exigem dos professores um elevado grau de domínio da língua, informados por conhecimentos linguísticos, como por saberes do domínio sociolinguístico.

Tabela 32 - Extracto da grelha de observação (competências comunicativas dos professores)

Parâmetros de observação	Apreciação qualitativa				
	Ins	Suf	B	MB	N/O
6. Competências comunicativas: linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas					
6.1. Possui sólidos conhecimentos da Língua Portuguesa e utiliza-a com competência nas suas vertentes oral e escrita.	-	9	18	-	-
6.2. Domina claramente as regras da língua ao nível morfossintático.	-	12	15	-	-
6.3. Domina nitidamente as regras da língua ao nível léxico-semântico.	-	11	16	-	-
6.4. Corrige os alunos a nível linguístico.	-	22	4	-	1
6.5. Possui um bom domínio de expressões idiomáticas e de coloquialismos com consciência dos níveis conotativos do significado.	-	3	-	-	24
6.6. Conhece bem as implicações sociolinguísticas e socioculturais da linguagem utilizada pelos falantes das diferentes variedades da Língua Portuguesa e é capaz de agir de acordo com esse conhecimento.	-	-	-	-	27
6.7. Articula os momentos da aula de forma lógica e progressiva.	3	22	1	-	1
6.8. Fornece instruções claras para as actividades a realizar e explica a sua finalidade.	-	22	5	-	-
6.9. Produz um discurso correcto e adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos.	-	9	18	-	-
6.10. Explora as reacções dos alunos	11	11	4	-	1
6.11. Reformula quando a mensagem não é compreendida.	-	26	1	-	-
6.12. Outro:	-	-	-	-	27

Em relação às competências sociolinguísticas, a maior parte dos professores não evidencia um conhecimento das mesmas, uma vez que no total

das aulas observadas, apenas em três presenciámos a capacidade dos professores usarem a língua tendo em conta a sua dimensão social.

No que diz respeito às competências pragmáticas, os professores revelam uma razoável capacidade para produzirem um discurso claro e coeso, sendo ainda capazes de reformular as ideias de forma a facilitar a compreensão das mesmas por parte dos alunos. Utilizam, na sua maioria, um discurso adequado ao contexto e às finalidades de comunicação, ainda que, devido às dificuldades de compreensão oral dos alunos, nem sempre consigam fazer-se compreender por todos. Apesar de apresentarem um discurso coeso, a articulação entre os diferentes momentos da aula nem sempre é feita de uma forma adequada e não é evidente para os alunos perceberem a passagem de um momento ao outro, ficando a ideia de serem independentes uns dos outros quando na realidade estão interligados. Decorrente do que expusemos anteriormente relativamente à interacção na aula – actividades comunicativas interactivas reduzidas –, não se observa uma eficiente e eficaz exploração das reacções dos alunos aos diferentes momentos da aula, sendo os objectivos das tarefas afectados por esta razão.

7.1.1.5. Desempenho dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa

Os alunos cabo-verdianos do 7.º ano revelam dificuldades que perpassam os diferentes domínios (ouvir/falar, ler, escrever e funcionamento da língua): são pouco eloquentes, têm dificuldades em estruturar o seu discurso, têm uma baixa competência leitora – não possuem estratégias de leitura e apresentam uma visão fragmentada do que lêem. Facto que advém da forma como está estruturado o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa desde a escola primária e de factores exógenos como, por exemplo, o nível socioeconómico, o contacto com a língua fora da escola. Face às dificuldades enfrentadas, os alunos são pouco

intervenientes, na maior parte das vezes só participam quando solicitados directamente.

Relativamente ao ensino/aprendizagem da gramática, os alunos não compreendem facilmente as funções das várias categorias gramaticais, devido ao modo como são efectuadas as abordagens pelos professores e como são apresentadas no manual. A forma como este estudo gramatical é feito, de forma mecânica, teórica e estéril, dificilmente os leva a compreenderem o objectivo das actividades que estão a realizar e a desenvolverem a sua consciência linguística.

Tabela 33 - Extracto da grelha de observação (alunos)

Parâmetros de observação	Apreciação qualitativa				
	Ins	Suf	B	MB	N/O
8. Alunos					
8.1. Revelam-se motivados para a aprendizagem da Língua Portuguesa.	9	13	5	-	-
8.2. Reagem bem às tarefas propostas (demonstram atenção, interesse e empenhamento na sua realização).	9	13	5	-	-
8.3. Compreendem as tarefas propostas, ao nível da forma da sua realização (realizam-nas sem demasiada dificuldade, de acordo com as instruções fornecidas).	9	13	5	-	-
8.4. Compreendem as tarefas propostas, ao nível da sua finalidade pedagógica (compreendem as razões da realização da actividade, conhecem a sua justificação pedagógica).	7	3	-	-	16

Verificamos que o fraco domínio da língua dos alunos associado à forma pouco criativa com que decorrem as aulas de Língua Portuguesa geram alguma desmotivação generalizada, que é esbatida, em alguns casos, quando se observa um maior envolvimento dos alunos nas tarefas das aulas, ou porque efectivamente compreendem o que é pedido, ou porque se tratam de actividades mais atractivas

para eles (cf. Tabela 33). O seu empenho na execução das actividades varia também em consonância com o carácter atractivo das mesmas e com o tipo de intervenção que têm, mais ou menos participativo, mais ou menos interactivo.

Notamos que os alunos com mais dificuldades são os menos motivados para a aprendizagem e que, conseqüentemente, acabam por provocar mais situações de indisciplina, traduzindo-se numa desmotivação também para os próprios professores, que acabam por conduzir uma aula de cunho mais tradicional. Associado à desmotivação está o absentismo que normalmente aumenta nas turmas com maiores dificuldades na aprendizagem e um menor grau de interesse pela disciplina.

Os dados disponibilizados pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e Ensino Superior de Cabo Verde demonstram que, por um lado, ainda existem professores de Língua Portuguesa a leccionar sem formação superior específica; por outro lado, a maioria dos professores que a têm não possuem licenciatura. Os mesmos dados revelam que o rácio de alunos por turma é bastante elevado, prejudicando o processo ensino/aprendizagem da língua, uma vez que dificulta o desenvolvimento de estratégias centradas no aluno e na aprendizagem, favorecendo o método expositivo, a prática de actividades individuais, monótonas, e a ausência de interacção entre os alunos.

As observações permitiram-nos verificar que os docentes continuam a utilizar estratégias inadequadas ao ensino/aprendizagem da gramática, que passam essencialmente pelo reconhecimento de unidades linguísticas, pelas respectivas classificações e nomenclaturas como se o mais importante fosse fazer com que os alunos assimilem regras gramaticais para produzirem um discurso correcto. Na verdade, a importância reside na capacidade do aluno saber usar a linguagem para

comunicar com clareza, sentido crítico e estilo. Logo, compreender a essência da gramática é muito mais do que memorizar as suas normas; é saber articular a gramática na língua e a língua no discurso. É pressuposto que os professores não se limitem a ensinar os aspectos gramaticais, mas também façam com que os alunos reconheçam o carácter dinâmico da língua e possam interagir socialmente, de modo eficaz, nas diferentes situações comunicativas.

Este modo de ensino, como tivemos oportunidade de demonstrar, provoca inúmeros constrangimentos na aprendizagem, pois os alunos, por um lado, não compreendem o que se pretende com o tipo de actividades e exercícios, devido à forma como é proposto – à margem de um contexto; por outro, desmotivam face à mesma tipologia de exercícios que persiste ao longo das aulas.

Há uma consciência generalizada de que os alunos têm muitas dificuldades em Língua Portuguesa, de que o seu domínio é fraco; no entanto, muito pouco os professores têm avançado na implementação de novas estratégias.

7.1.2. As entrevistas

As entrevistas permitiram recolher as opiniões dos professores implicados neste estudo sobre o modo como concebem o ensino da Língua Portuguesa, as metodologias que utilizam, as suas reacções face ao ensino de línguas à base de tarefas e às necessidades formativas que apresentam para aplicarem estas estratégias. É nossa intenção oferecer uma imagem o mais realista possível das concepções que os professores têm do seu trabalho, que permita conhecê-los e compreendê-los. Ao provocar um questionamento dos saberes profissionais de cada um dos professores, estamos simultaneamente a despertar a sua consciência para a problemática que desenvolvemos neste estudo e que influi directamente no seu trabalho.

Das entrevistas emergiram um conjunto de categorias e subcategorias (cf. Tabela 34), resultantes de uma aproximação aos significados atribuídos pelos professores entrevistados. As categorias e as subcategorias identificadas resultaram das relações que se estabeleceram entre os eixos estruturantes do guião da entrevista, as questões que caracterizavam cada eixo e as perspectivas dos professores entrevistados, dispostas de uma forma que julgamos ser compreensiva, ou seja, com sentido e significado.

Assim, o princípio orientador da selecção das categorias foi determinado pela nossa preocupação em conhecer e compreender as opiniões dos professores sobre o ensino da Língua Portuguesa, sobre o modo como pensam e executam o seu trabalho, a forma como experienciaram a aplicação das estratégias baseadas no ELBT e a forma como as suas práticas foram afectadas pelas mudanças metodológicas introduzidas pelo ELBT e pela abordagem foco na forma.

Tabela 34 - Categorias da análise de conteúdo das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Concepções sobre ensino da Língua Portuguesa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descrição de uma boa aula. 2. Caracterização do ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde. 3. Recurso ao QECR.
Ensino de língua baseado em tarefas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Potencialidades e limitações. 2. Foco na forma vs foco no sentido. 3. Dificuldades sentidas.
Formação específica – PL2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação inicial. 2. Formação contínua. 3. Necessidades formativas.

7.1.2.1. Concepções sobre o ensino da Língua Portuguesa

A primeira categoria em análise refere-se às concepções dos professores sobre o ensino da Língua Portuguesa. Relativamente aos factores que podem

contribuir para a descrição do que se pode considerar uma boa aula – a primeira subcategoria –, os professores convergiram em alguns aspectos:

- na importância da participação colectiva nas actividades da aula:

P1 *«(...) é aquela que resulta, que consegue cativar a atenção e a participação da turma na sua totalidade. (...)»*

P2 *«(...) é aquela em que há participação de todos (...) deve-se estimular o envolvimento de todos.»*

P3 *«(...) onde todos os alunos, sem excepção, intervêm (...)»*

- na motivação como factor relevante:

P2 *«Há factores importantes para uma aula bem sucedida: a motivação da aula (...)»*

P3 *«(...) aquela onde há (...) motivação adequada de acordo com o conteúdo a trabalhar (...)»*

- na planificação adequada à faixa etária dos alunos:

P1 *«(...) deve ser planificada (...) utilizando estratégias adequadas ao nível etário dos alunos. (...)»*

P2 *«(...) a elaboração de um plano de acordo como o nível etário do aluno (...)»*

Apenas um professor se referiu ao momento da avaliação como elemento integrante da aula e necessário para verificar o cumprimento dos objectivos delineados:

P3 *«(...) é aquela em que chegada ao fim e após a avaliação se verifica que os alunos atingiram os objectivos propostos para a aula (...)»*

Também só um professor fez alusão ao papel do professor – um orientador – e dos alunos – activos na sua aprendizagem:

P3 *«O professor deve acompanhar os alunos no desempenho das tarefas.»*

Há quem ainda mencione o controlo do tempo como um factor importante no decurso de uma aula:

P2 *«(...) ter sempre em conta o tempo necessário para transmitir um conteúdo e/ou estudar um texto.»*

Como podemos observar pelas unidades de registo referentes a esta subcategoria, os professores consideram que uma boa aula de Língua Portuguesa passa por uma prática dinâmica, em que há uma participação activa dos alunos, motivados pelo professor e pelos conteúdos e onde a figura professor surge mais apagada – um facilitador, um orientador – para conferir ao aluno um papel central na aula. No entanto, como teremos oportunidade de demonstrar adiante estas respostas não vão ao encontro das práticas que observámos. Os professores focam ainda a importância de se elaborarem planos de aula que contenham conteúdos e estratégias adequadas ao seu público-alvo. O P2 refere ainda a questão do controlo do tempo, mas que de alguma forma podemos incluir como elemento da própria planificação e que pode ser variável de acordo com as especificidades de cada turma.

No que diz respeito à segunda subcategoria, os professores de um modo geral são unânimes nas suas opiniões; os três professores crêem que o ensino que se faz da língua não é o adequado:

P1 *«O ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde conheceu alguma inovação com as reformas feitas, mas ainda enfrenta muitos obstáculos como as metodologias seguidas (...)»*

P2 *«O ensino da Língua Portuguesa no nosso país segue o modelo tradicional, o que faz com que a aprendizagem da língua seja maçadora para os alunos e que, na generalidade, eles não gostem muito da disciplina.»*

P3 *«Antigamente havia, e ainda há, menos porém, uma grande repulsa pela disciplina de Língua Portuguesa (...) porque os conteúdos, as estratégias e as actividades utilizados não eram, e de certa forma continuam a não ser, adequados aos nossos alunos. Muitos professores fazem, desde há muitos anos o mesmo, não mudam, e os mais novos acabam por segui-los.»*

Podemos constatar que, segundo os entrevistados, o ensino ainda possui algumas deficiências, continua muito tradicional, nomeadamente no tipo de estratégias utilizadas. Um dos docentes (P3) refere ainda que os conteúdos programáticos também precisavam de ser adequados ao público-alvo, pois, por vezes, eles também estão na base da desmotivação dos alunos, não proporcionando assim aprendizagens significativas. Verificamos ainda que os professores têm consciência de que o ensino tradicional está enraizado e que se vai perpetuando com as novas gerações.

Relativamente, então, à metodologia seguida pelos professores e a sua repercussão na aprendizagem dos alunos, os três professores também têm opiniões

similares ao considerarem que aquela não é a mais adequada e que, por isso, os resultados dos alunos não são globalmente satisfatórios:

P1 *«(...) penso que o actual método de ensino da Língua Portuguesa utilizado em Cabo Verde não leva os alunos a uma aprendizagem muito boa, pois constata-se que a maioria dos alunos tem dificuldades em lidar com a língua.»*

P2 *«Acho que metodologia não é a melhor, pois as notas dos alunos na sua maioria não são satisfatórias. Os alunos terminam o Secundário com grandes dificuldades na escrita e na oralidade. (...) É muito difícil ensinar uma língua que não é a língua materna deles, mas que ensinamos como se fosse. Perante as dificuldades, os alunos desanimam e não aprendem.»*

P3 *«A Língua Portuguesa era, e ainda é em muitos casos, ensinada como se fosse a nossa língua materna. (...) não por culpa dos professores, mas sim por desconhecimento científico sobre a matéria. Acho que não é bom para o ensino da língua. Aliás, penso que até atrapalha. Servir-se da língua materna como suporte onde a língua segunda não consegue esclarecer, tudo bem, mas ensinar a língua segunda com metodologias da língua materna, já não concordo.»*

Os professores crêem que a metodologia utilizada – a da língua materna – é desajustada da realidade linguística dos alunos, pelo que se observa diversos constrangimentos no ensino/aprendizagem da língua. Há um desfasamento entre o estatuto conferido à Língua Portuguesa no país e o que realmente acontece com o seu ensino. Por um lado, os professores têm dificuldade em transmitir os conteúdos e motivar os alunos para a aprendizagem da língua; por outro, os próprios alunos, perante as dificuldades e a forma de ensino que se lhes é oferecida, desanimam. Dever-se-ia então optar por uma metodologia da L2, pois,

como oportunamente referimos, alguns alunos só contactam directamente com a Língua Portuguesa, pela primeira vez, quando iniciam o seu percurso escolar.

Outro aspecto que os professores também consideram negativo prende-se com os materiais didácticos, nomeadamente o manual, e que prejudica directamente o ensino da língua:

P1 *«(...) em termos de materiais didácticos: os manuais não são actualizados em consonância com a realidade das novas gerações, há níveis de ensino sem manuais, há ainda um défice enorme em termos de materiais audiovisuais (...)»*

P2 *«Utilizamos manuais com textos pouco motivadores; os Programas muitas vezes não coincidem com os manuais; os professores não dispõem de gravadores e cassetes.»*

P3 *«O manual não é bom, por isso muitas vezes utilizamos textos e exercícios de manuais portugueses para complementar. Também não temos livros de fichas e de outras actividades como há em Portugal.»*

De acordo com as unidades de registo, verificamos que os professores consideram que os manuais de Língua Portuguesa possuem algumas falhas em termos de abordagens pedagógicas tal como não se encontram adequados aos Programas. Parece-nos portanto evidente que os manuais deviam ser reestruturados quer a nível de temáticas mais actuais e mais atractivas para os alunos quer a nível de uma metodologia do Português como língua segunda. Os professores reivindicam ainda outro tipo de material de apoio como, por exemplo, materiais audiovisuais, livros de orientação pedagógica. Efectivamente, os professores em Cabo Verde não têm qualquer tipo de apoio em termos de materiais didácticos

extra, diversificados para o ensino/aprendizagem da língua. Apenas existe o manual oficial. Um dos professores (P3) diz ainda recorrer a manuais para o ensino da Língua Portuguesa em Portugal para complementar as falhas do cabo-verdiano, o que efectivamente não soluciona o problema, dado que estão a valer-se de actividades que foram concebidas para alunos cujo Português é a sua LM, o que não acontece em Cabo Verde.

Os professores foram ainda unânimes nas suas respostas sobre o conhecimento ou uso do QECR na sua prática lectiva. Os três responderam de forma lacónica, mas muito elucidativa:

P1 «*Não, não conheço... nunca ouvi falar.*»

P2 «*Desconheço a existência desse livro. Aqui não há.*»

P3 «*Não... mas bem que gostaria.*»

O QECR é hoje, como o próprio título indica, uma referência para o ensino das línguas e estando Cabo Verde tão ligado a Portugal na formação graduada e pós-graduada de professores de Língua Portuguesa, estando o Quadro inclusive disponível na Internet, é de estranhar que este utensílio essencial para o ensino das línguas, actualmente, continue a ser desconhecido destes professores, que trabalham em plena capital do país, onde há um maior acesso à informação.

7.1.2.2. Ensino de língua baseado em tarefas

Com esta categoria pretendemos obter o retorno relativamente à aplicação das estratégias que planeámos para serem testadas pelos professores numa das suas turmas. De salientar que nenhum dos professores, por desconhecimento, havia experimentado anteriormente esta abordagem de ensino

da língua. Tiveram o primeiro contacto com o ELBT quando lhes apresentámos esta abordagem e trabalhámos a preparação do mês de aulas e a primeira vez que a utilizaram nas suas práticas lectivas foi, pois, durante esse mesmo mês.

A primeira subcategoria permite verificar as potencialidades e limitações que os professores vêem no ELBT aplicado ao contexto cabo-verdiano.

– Potencialidades:

P1 *«É mais interessante para o professor e para os alunos. (...) Os alunos participam mais e todos, mesmo aqueles que normalmente não participam muito na aula.»*

P2 *«Acho que seria ideal para ensinar a Língua Portuguesa, pois os alunos gostaram da experiência e aderiram com entusiasmo aos trabalhos. Perceberam que cada tarefa tinha um objectivo e que todos os elementos de cada grupo tinham de participar para atingirem esse objectivo. O facto de cada aula ter sido diferente, uma tarefa nova, também os entusiasmou mais.»*

P3 *«Penso que o ELBT é adequado ao ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde, porque se adequa mais à pedagogia actual, o aluno no centro da aprendizagem, e torna a aprendizagem mais dinâmica, os alunos têm de cumprir um determinado número de tarefas para poderem aprender e adquirirem conhecimento relativamente a cada conteúdo. É uma forma mais interessante e motivante de ensino e aprendizagem, ou seja, quer para os professores quer para os alunos.»*

– Limitações:

P1 *«Para estas estratégias funcionarem melhor, seria necessário uma redução do número de alunos por turma, pois por vezes foi difícil controlá-los a todos. Por outro lado, não sei se todos os professores iriam aderir a esta nova forma de ensinar, talvez os mais novos, porque requer um pouco mais de preparação, sobretudo por causa dos trabalhos de grupo.»*

P2 *«O número de alunos que temos na sala de aula são o único entrave que eu vejo para que o ELBT possa ser introduzido de forma adequada em todas as aulas de Língua Portuguesa.»*

P3 *«(...) o ELBT (...) terá dois grandes adversários: as turmas numerosas (...), a disponibilidade total dos professores – reconheço que resulta mas (...) é muito exigente e não se compadece com a rotina e monotonia a que muitos de nós estão habituados, infelizmente.»*

Relativamente às potencialidades os três professores colocaram a tónica essencialmente na reacção positiva dos alunos, na sua motivação para a realização de tarefas, que se foram diversificando ao longo do mês. Por outro lado, o P3 também focou o ponto de vista do professor, que, na sua opinião, também é mais estimulante e interessante; o professor deixa de ser o centro da aula.

No que diz respeito às limitações, os três professores frisaram o número de alunos que existe por turma (nestes casos trinta e oito) o que limita a actuação de todos os intervenientes. Dois professores (P1 e P3) referiram que outra limitação podia ser a adesão da generalidade dos professores a este tipo de ensino, esta podia não ser uma realidade, uma vez que implica mais trabalho e outro tipo de preparação, que não se coaduna com a rotina instalada. Podemos verificar que as limitações que os professores referiram não estão directamente relacionadas

com a abordagem em si, ou seja, não são limitações didáticas, mas sim factores externos.

Relativamente à subcategoria foco na forma vs foco no sentido, os professores demonstraram ser favoráveis à primeira, que foi agora testada nas suas aulas:

P1 *«Penso que o foco na forma é uma boa abordagem, melhor do que o foco no sentido, uma vez que pode despertar mais interesse nos alunos. Contudo, saliento que não se deve abandonar os outros métodos totalmente (...) Muitas outras gerações que hoje dominam a Língua Portuguesa convenientemente aprenderam com o método tradicional.»*

P2 *«A abordagem foco na forma é sem dúvida mais vantajosa que o foco no sentido, visto que é mais simples e mais prática e os alunos analisam explicitamente um aspecto da gramática que usam de forma evidenciada em cada tarefa.»*

P3 *«Acho que esta abordagem é mais vantajosa para o ensino da gramática, porque para além do sentido que é apreendido durante as tarefas, o aluno também apreende a gramática que suporta cada situação. Para além de parecer ser mais eficaz, parece-me mais abrangente do que o foco no sentido.»*

Todos os professores acreditam que a abordagem foco na forma é mais vantajosa para o ensino da língua do que o foco no sentido. No entanto, podemos ver na resposta de P1 ainda alguma resistência à mudança, um certo arreigamento ainda ao método tradicional.

Como já referimos, os três professores nunca tinham integrado nas suas práticas lectivas o ELBT, por conseguinte julgamos pertinente elencar as

dificuldades que estes tiveram na execução das estratégias propostas. Os dois primeiros professores entrevistados apenas indicaram uma dificuldade cada um:

P1 *«Não me deparei com grandes dificuldades (...) requer um pouco mais de tempo, de preparação, sobretudo por causa dos trabalhos de grupo, que nem sempre foram fáceis de gerir.»*

P2 *«As dificuldades encontradas deveram-se sobretudo ao limite do tempo para as tarefas e a forma de apresentação oral dos trabalhos de grupo. (...) Dada a falta de prática, minha e dos alunos, gerou-se sempre alguma confusão na apresentação dos trabalhos.»*

O terceiro professor entrevistado revelou mais detalhadamente as dificuldades que encontrou:

P3 *«As maiores dificuldades enfrentadas foram essencialmente três: a primeira, o ligeiro contacto com as estratégias – exigia conhecimentos mais aprofundados sobre as mesmas; a segunda, uma grande dificuldade em organizar os grupos, motivado pelo elevado número de alunos na sala; a terceira, a falta de hábito na sua aplicação, embora as estratégias estivessem muito bem sistematizadas.»*

Podemos constatar que as dificuldades se centram sobretudo ao nível da gestão das tarefas. Das respostas transparece também alguma confusão entre o significado de tarefa e a forma como esta pode ser executada, ou seja, a identificação de tarefa com trabalho de grupo. Percebemos que a falta de prática dos professores e a dos alunos originaram algumas dificuldades na implementação das estratégias. P3 revela ainda que a falta de conhecimentos teóricos prejudicou de algum modo a boa execução dos planos elaborados por nós. De facto, o

desconhecimento teórico subjacente à prática e o facto de nunca terem utilizado esta abordagem foram elementos prejudiciais à boa implementação das estratégias.

7.1.2.3. Formação específica – PL2

Na parte final da entrevista, os professores foram questionados sobre a formação específica em didáctica do PL2, concretamente sobre três aspectos específicos: a formação inicial que tiveram, as formações contínuas realizadas e as necessidades formativas que sentem. Era nossa intenção tentar compreender quais as suas percepções quanto à licenciatura que realizaram e se esta os preparou para serem professores de L2, se tiveram posteriormente acções de formação que actualizassem as suas práticas e se ainda apresentam necessidades formativas, sobretudo com vista a um ensino de língua à base de tarefas e a uma abordagem foco na forma.

Os três professores consideram que a formação inicial que tiveram foi adequada e enriquecedora para o ensino do PL2:

P1 *«Sinto que a minha formação de base que recebi me orientou para trabalhar com a Língua Portuguesa independentemente de ser segunda ou materna, pois o currículo era ambicioso e continha uma carga horária significativa. Pudemos fazer abordagens bastantes diversificadas ao longo curso.»*

P2 *«Gostei. Aprendi outras formas de interpretar textos e de abordar alguns conteúdos gramaticais. Eu já ensinava antes, por isso ajudou-me a melhorar a minha prática. Acho que o que aprendi no curso permite-me ensinar Português de acordo com as exigências locais.»*

P3 *«Penso que sim. Na altura estudei e aprendi as estratégias mais avançadas ou que se pensava ser as mais avançadas no ensino do Português L2.»*

No entanto, esta tomada de posição contradiz de certo modo o que os professores referiram anteriormente, o facto de nunca terem trabalhado com ELBT, desconhecendo mesmo os princípios desta abordagem, assim como desconheciam a existência do próprio QECR. A acrescentar o facto de no plano curricular da Licenciatura em Estudos Portugueses e Cabo-verdianos não existir nenhuma disciplina específica de Didáctica ou Metodologia do Português L2, o que nos leva a interrogar como tiveram a oportunidade de abordar *«as estratégias mais avançadas»* (P3) para o ensino/aprendizagem do PL2.

No que se refere à formação contínua, os professores apresentam opiniões muito semelhantes; os três consideram que estas acções são importantes para complementarem a formação inicial:

P1 *«Uma formação contínua é sempre benéfica em qualquer área profissional, mormente tratando-se da área da docência. É o que nós, professores, mais precisamos ao longo da nossa carreira, pois deparamo-nos constantemente com situações que requerem cada vez mais conhecimentos e só uma formação contínua poderá ajudar-nos a ultrapassar ou pelo menos minimizar as dificuldades que encontramos. Mas raramente há formações de apoio ao nosso trabalho. Quanto ao ELBT, seria necessário várias sessões de formação, pois é uma novidade e os professores não conhecem esta forma de ensinar nem estão preparados para fazê-lo sem uma formação primeiro.»*

P2 *«A formação contínua é sempre bem-vinda. Há sempre coisas novas como o ELBT e que necessitam de um acompanhamento constante, mas infelizmente aqui não se fazem formações deste tipo.»*

P3 *«Embora tivesse estudado e apreendido as estratégias de ensino de PL2, as formações contínuas são, do meu ponto de vista, essenciais para actualizar e orientar a minha prática lectiva sempre que surgem estratégias novas e mais eficazes, como é o caso do foco na forma e do ELBT. Penso que seria necessário uma formação primeiro para os professores aderirem a esta nova forma de ensinar a língua.»*

Podemos constatar que as formações contínuas, segundo P1 e P2, são raras e que, por conseguinte, os professores não se actualizam com frequência, respondendo às exigências do ensino. Logo, não tendo tido uma preparação que realmente focasse as abordagens mais recentes no ensino da L2, na formação inicial, e não recebendo formações complementares durante a sua carreira que colmate essas lacunas, compreende-se que os professores nunca tenham trabalhado com o ELBT ou mesmo o desconheçam.

Relativamente às necessidades formativas que os professores sentem para poderem inserir nas suas práticas lectivas uma abordagem foco na forma, no ensino da gramática, aqueles referiram sobretudo aspectos externos à sua formação, embora os três tenham, de alguma forma, mencionado a questão da formação complementar como sendo necessária para prepará-los adequadamente para esta nova abordagem:

P1 *«Eu penso que para pôr em prática o ensino da gramática, através da abordagem foco na forma, necessitaria de um manual de leitura adequado, bem como de alguns materiais didácticos complementares. Mas também seria necessário ter turmas menos numerosas. De igual modo, não dispensaria uma formação contínua.»*

P2 «*Dispor de mais material didáctico com ênfase no foco na forma, quer um manual novo quer livros de apoio com guiões para os professores. E como já referi uma formação também seria bem-vinda, claro.*»

P3 «*Acho que a minha principal necessidade para poder fazer um ensino da gramática através da abordagem foco na forma é conhecer com alguma profundidade a abordagem em questão. O resto vem por arrastamento.*»

Verificamos, através das unidades de registo, que a tónica das necessidades é posta nos materiais didácticos, no entanto outros factores são enunciados como a diminuição do número de alunos por turma e a própria formação específica nesta nova abordagem. Observamos, ainda, que mais uma vez o manual é visado por estes professores, que já anteriormente se tinham referido a ele de forma negativa, considerando-o desadequado ao público-alvo. Tendo em conta que efectivamente o manual é o material mais utilizado, a necessidade dele ser repensado é cada vez mais um imperativo.

As unidades de registo seleccionadas para as diferentes categorias e respectivas subcategorias permitiram-nos elaborar um perfil dos três professores envolvidos no estudo numa fase posterior à das observações. Neste segundo momento, os professores agiram já como executantes de estratégias didácticas inovadoras, no contexto cabo-verdiano, para o ensino aprendizagem do PL2. Destas mesmas entrevistas pudemos inferir uma série de factos que discutiremos mais à frente.

7.1.3. Os questionários

A apresentação dos dados obtidos através dos questionários administrados ao conjunto dos 104 alunos pretende clarificar vários aspectos:

- *caracterização dos sujeitos relativamente às suas crenças e práticas sobre e na disciplina de Língua Portuguesa;*
- *percepções e atitudes dos sujeitos relativamente às novas estratégias utilizadas para a aprendizagem da língua (ELBT);*
- *percepções dos alunos relativamente ao papel do professor durante a realização das tarefas;*
- *percepções relativamente aos resultados da aprendizagem dos sujeitos no final do mês.*

A nossa intenção na apresentação e interpretação destes dados é a de realizar uma análise qualitativa que nos permitirá retirar ilações acerca da forma como os alunos, por um lado, vêem a disciplina de Língua Portuguesa e, por outro, como reagiram às novas estratégias (ELBT e *foco na forma*) utilizadas pelo professor, quais foram as suas atitudes na execução das tarefas e quais os reflexos imediatos que observaram na sua aprendizagem da língua.

7.1.3.1. Caracterização dos sujeitos relativamente às suas crenças e desempenho sobre e na disciplina de Língua Portuguesa (LP)

Os sujeitos foram questionados sobre o seu desempenho escolar nesta disciplina e sobre as suas crenças relativamente à mesma. Tais questões prenderam-se com o gosto pela Língua Portuguesa, as dificuldades de aprendizagem e a participação nas aulas.

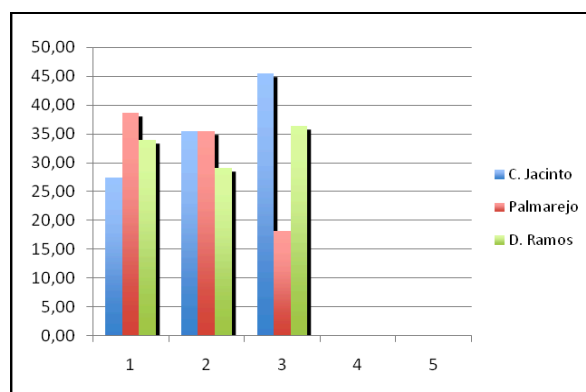
Na Tabela 35 (pág. 399), apresentamos os dados referentes ao número de alunos que, no total das três escolas, manifestou o seu grau de interesse pela disciplina de Língua Portuguesa. À questão colocada respondeu a totalidade da amostra, ou seja, 104 sujeitos. De acordo com a informação contida na tabela, a

maioria dos alunos demonstrou gosto pela disciplina e apenas onze se mostraram indiferentes.

Tabela 35 - Interesse dos alunos pela LP

		Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	62	59,62	59,62
	De acordo	31	29,81	29,81
	Indiferente	11	10,58	10,58
	Em desacordo	0	0,00	0,00
	Totalmente desacordo	0	0,00	0,00
	Total	104	100,00	100,00
Sem resposta		0	0,00	
Total		104	100,00	

Figura 17 - Interesse dos alunos pela LP por escola



A Figura 17, que revela a distribuição das respostas por escola, permite-nos verificar que os alunos com mais interesse pela disciplina de Língua Portuguesa se encontram na Escola Sec. do Palmarejo, sendo que a maior percentagem (45%) de alunos que se mostrou indiferente é da Escola Sec. Cónego Jacinto.

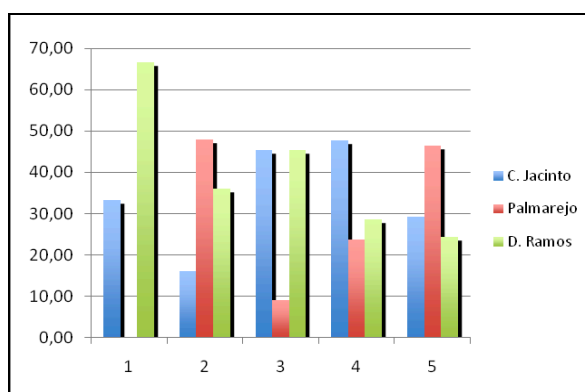
Normalmente, o interesse por uma dada disciplina pode estar associado ao grau de dificuldade que os alunos têm na aprendizagem da mesma. Por

consequente, quisemos avaliar a percepção que os alunos têm das suas dificuldades.

Tabela 36 - Dificuldades em aprender Português

		Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	6	5,77	5,77
	De acordo	25	24,04	24,04
	Indiferente	11	10,58	10,58
	Em desacordo	21	20,19	20,19
	Totalmente desacordo	41	39,42	39,42
	Total	104	100,00	100,00
Sem resposta		0	0,00	
Total		104	100,00	

Figura 18 - Dificuldades em aprender Português por escola



Os dados revelados na Tabela 36, permitem-nos verificar que, nesta questão, as opiniões não são tão consonantes. Embora haja uma maioria de 39,42% (*Totalmente desacordo*) e 20,19% (*Em desacordo*) que referiu não ter dificuldades de aprendizagem da língua, há um número expressivo de sujeitos que disse ter dificuldades – 5,77% (*Totalmente de acordo*) e 24,04% (*De acordo*). 10,58% considerou indiferente, ou seja, não sente grandes dificuldades, mas também não encara a aprendizagem da língua como propriamente fácil.

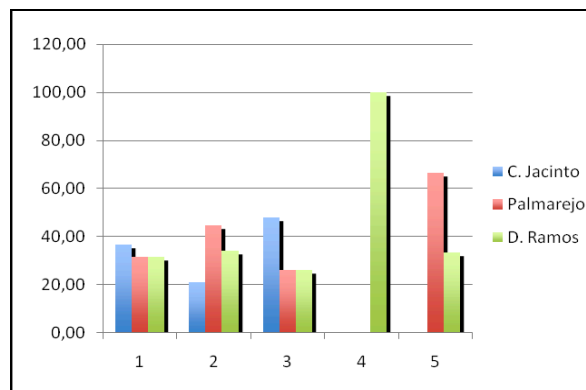
Na Figura 18, podemos constatar que os sujeitos do Liceu Domingos Ramos (66% – *Totalmente de acordo*; 36% – *De acordo*) são os que declararam ter mais dificuldades de aprendizagem da língua, seguidos dos da Escola Sec. do Palmarejo (48% – *De acordo*). Salientamos que este último grupo, apesar de ser o que mais interesse demonstrou pela disciplina de Língua Portuguesa, também é dos grupos onde há mais sujeitos a dizer ter mais dificuldades.

Inter-relacionado com o interesse e o grau de dificuldades encontra-se o nível de participação nas actividades desenvolvidas na aula. Os próximos resultados traduzem esse nível de participação nas aulas de Língua Portuguesa.

Tabela 37 - Participação nas aulas de LP

		Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	38	36,54	36,89
	De acordo	38	36,54	36,89
	Indiferente	23	22,12	22,33
	Em desacordo	1	0,96	0,97
	Totalmente desacordo	3	2,88	2,91
	Total	103	99,04	100,00
Sem resposta		1	0,96	
Total		104	100,00	

Figura 19 - Participação nas aulas de LP por escola



Na Tabela 37 (pág. 401), ao contrário das duas anteriores, regista-se o facto de 1 sujeito não ter respondido a esta questão. Segundo os resultados, a maior parte dos sujeitos disse participar nas aulas (*Totalmente de acordo* – 36,54% e *De acordo* – 36,54%), no entanto verificamos que 23 alunos (22,12%) indicaram nem sempre participar e que 4 (1 *Em desacordo* – 0,96% e 3 *Totalmente desacordo* – 2,88%) normalmente não participam.

Se observarmos a Figura 19 (pág. 401), constatamos que os alunos que indicaram não participar nas aulas se concentram no Liceu Domingos Ramos e na Escola Sec. do Palmarejo, estando os restantes resultados relativamente distribuídos pelos outros itens.

A compreensão dos conteúdos influi também nos pontos descritos anteriormente, portanto perguntámos aos alunos se compreendem bem a matéria quando o professor só a explica em português.

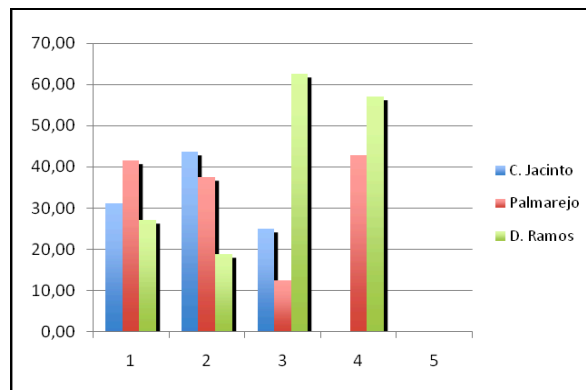
Tabela 38 - Compreensão conteúdos só em LP

		Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	48	46,15	46,60
	De acordo	32	30,77	31,07
	Indiferente	16	15,38	15,53
	Em desacordo	7	6,73	6,80
	Totalmente desacordo	0	0,00	0,00
	Total	103	99,04	100,00
Sem resposta		1	0,96	
Total		104	100,00	

Segundo os dados da Tabela 38, a maioria declarou estar *De acordo* (30,77%) ou mesmo *Totalmente de acordo* (46,15%), isto é, não apresenta dificuldades na compreensão dos conteúdos quando explicados só em Português. Nenhum aluno se manifestou *Totalmente desacordo*, embora haja 15,38% (*Indiferente*) que nem sempre compreende a matéria quando usada só esta língua e

6,73% referiu estar *Em desacordo*, ou seja, não assimila bem a matéria se esta for transmitida só em Português. Nesta questão, houve também 1 sujeito que não respondeu, à semelhança do que aconteceu no ponto anterior.

Figura 20 - Compreensão conteúdos só em LP por escola



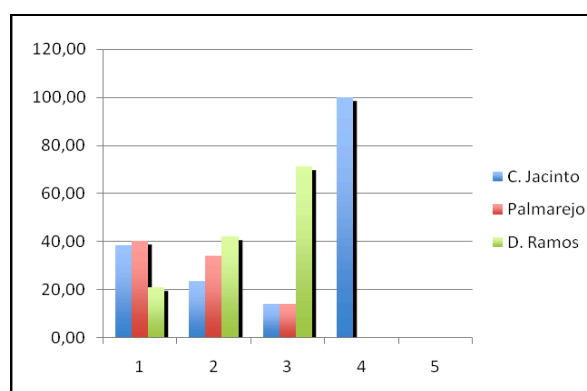
A Figura 20, permite-nos visualizar que os alunos que revelaram não compreender a matéria quando explicada só em Português pertencem à Escola Sec. do Palmarejo e ao Liceu Domingos Ramos. A acrescentar ainda que a maior percentagem de alunos que assinalou *Indiferente* (62,50%) também pertence a este último estabelecimento de ensino.

7.1.3.2. Percepções e atitudes dos sujeitos relativamente às novas estratégias utilizadas para a aprendizagem da língua (ELBT)

Os sujeitos foram questionados sobre as suas reacções ao ELBT e à abordagem *foco na forma*. Foi nossa intenção ver de que forma esta nova forma de ensino se repercutiu nos alunos e na sua aprendizagem. Por isso, colocámos uma primeira questão para verificar que avaliação os alunos fizeram destas actividades em comparação com as que costumavam realizar anteriormente.

Tabela 39 - Actividades mais interessantes

		Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	57	54,81	55,34
	De acordo	38	36,54	36,89
	Indiferente	7	6,73	6,80
	Em desacordo	1	0,96	0,97
	Totalmente desacordo	0	0,00	0,00
	Total	103	99,04	100,00
Sem resposta		1	0,96	
Total		104	100,00	

Figura 21 - Actividades mais interessantes por escola

A leitura da Tabela 39, permite-nos constatar que a maioria dos alunos considerou as novas actividades com base no ELBT mais interessantes (54,81% – *Totalmente de acordo* e 36,54% – *De acordo*) do que as que faziam antes nas aulas e que apenas 1 aluno não está de acordo.

No que toca à distribuição, por escola, dos resultados obtidos, na Figura 21, podemos constatar que o único aluno que não considerou interessante as novas actividades é da Escola Sec. do Palmarejo, que a maioria dos alunos que assinalou *Indiferente* pertence ao Liceu Domingos Ramos e que as percentagens dos que

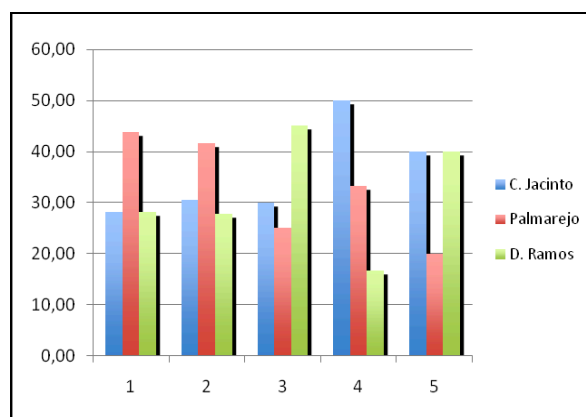
acharam as actividades mais interessantes se distribuem pelas três escolas de forma similar.

Uma das características deste tipo de tarefas é a de envolver os alunos mais activamente na sua realização. Então, pretendemos perceber se os alunos tiveram, de facto, uma participação mais activa comparativamente ao período precedente a este mês.

Tabela 40 - Participação mais activa na aula

		Freq.	%	% válidas
Válidos	Totalmente de acordo	32	30,77	32,32
	De acordo	36	34,62	36,36
	Indiferente	20	19,23	20,20
	Em desacordo	6	5,77	6,06
	Totalmente desacordo	5	4,81	5,05
	Total	99	95,19	100,00
Sem resposta		5	4,81	
Total		104	100,00	

Figura 22 - Participação mais activa na aula por escola



De acordo com a Tabela 40, verificamos que 5 alunos dos 104 inquiridos não responderam a esta questão. Das respostas válidas, 30,77% indicou estar *Totalmente de acordo* e 34,62% *De acordo*, ou seja, a maioria dos alunos declarou

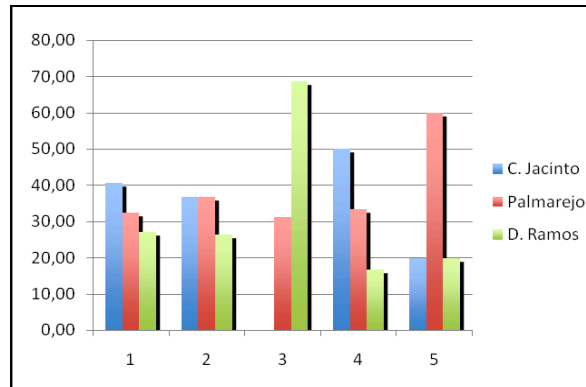
que teve uma experiência mais activa durante este mês em que foram aplicadas as novas estratégias. No entanto, 11 alunos (6 *Em desacordo* – 5,77% e 5 *Totalmente desacordo* – 4,81%) evidenciaram não ter tido uma intervenção mais activa do que nas aulas anteriores e 20 (19,23%) consideraram ter sido igual.

Na observação da Figura 22 (pág. 405), observamos que, por um lado, os alunos da Escola Sec. do Palmarejo são os que declararam ter tido uma participação mais activa nestas aulas em que foi utilizada a abordagem ELBT e *foco na forma*, por oposição às aulas anteriores; por outro lado, os alunos da Escola Sec. Cónego Jacinto foram os que consideraram ter tido uma participação menos activa do que nas aulas anteriores.

Um aspecto essencial na realização de qualquer tarefa é que os alunos compreendam os objectivos da mesma, o que pretende atingir, adquirir com aquela actividade. Por conseguinte, foi nossa intenção perceber se os alunos tinham compreendido os objectivos das diversas actividades que lhes foram propostas.

Tabela 41 - Compreensão dos objectivos das actividades

		Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	37	35,58	36,27
	De acordo	38	36,54	37,25
	Indiferente	16	15,38	15,69
	Em desacordo	6	5,77	5,88
	Totalmente desacordo	5	4,81	4,90
	Total	102	98,08	100,00
Sem resposta		2	1,92	
Total		104	100,00	

Figura 23 - Compreensão dos objectivos das actividades por escola

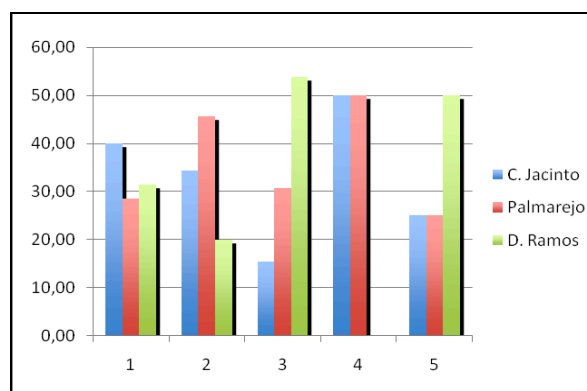
Os dados revelados pela Tabela 41 (pág. 406) permitem-nos verificar que uma grande parte dos alunos compreendeu os objectivos (35, 58% – *Totalmente de acordo* e 36, 54% – *De acordo*) e que uma minoria ou não percebeu todos (*Indiferente* – 15,38%) ou não percebeu praticamente nenhuns (5,77% – *Em desacordo* e 4,81% – *Totalmente desacordo*). De salientar ainda que 2 alunos (1,92%) não responderam à questão.

Na observação por escolas, constatamos, através da Figura 23, que os valores se aproximam entre as três escolas à excepção da posição 3 (*Indiferente*) em que se destacam os alunos do Liceu Domingos Ramos (68,75%) por oposição à Escola Sec. Cónego Jacinto onde não houve nenhuma frequência (0%). Também podemos ver que a maior percentagem de alunos que indicou não ter compreendido os objectivos das actividades, no somatório das posições 4 e 5, pertence à Escola Sec. do Palmarejo (33,33% – *Em desacordo* e 60% – *Totalmente desacordo*).

Julgámos igualmente pertinente perceber se os alunos tinham compreendido sempre as tarefas que tinham de realizar e como deviam operacionalizá-las.

Tabela 42 - Compreensão da operacionalização

		Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	35	33,65	34,31
	De acordo	35	33,65	34,31
	Indiferente	26	25,00	25,49
	Em desacordo	2	1,92	1,96
	Totalmente desacordo	4	3,85	3,92
	Total	102	98,08	100,00
Sem resposta		2	1,92	
Total		104	100,00	

Figura 24 - Compreensão da operacionalização por escola

Através dos dados da Tabela 42, concluímos que a maioria compreendeu, pois 35 alunos (33,65%) dizem estar *Totalmente de acordo* e outros 35 (33,65%) *De acordo*. Apenas 26 (25%) demonstraram não ter compreendido sempre e 6 (2 *Em desacordo* – 1,92% e 4 *Totalmente desacordo* – 3,85%) não compreenderam a maior parte das vezes ou mesmo nunca. De referir ainda que à semelhança do que ocorreu na pergunta anterior, 2 alunos não responderam à questão.

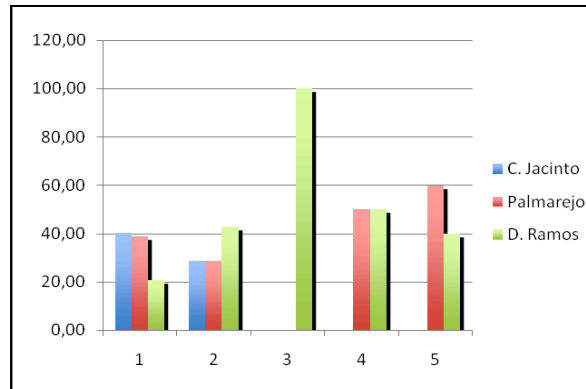
Nos resultados por escolas, Figura 24, os valores obtidos são aproximativos em todas as escolas, à excepção da posição 3 (*Indiferente*), em que há uma percentagem destacadamente superior do Liceu Domingos Ramos (53,85%).

Uma outra questão que julgámos pertinente colocar, prendeu-se com o carácter atractivo das tarefas, ou seja, se estas despertaram nos alunos o gosto pelo trabalho de equipa, por oposição ao trabalho individual que normalmente praticam.

Tabela 43 - Prazer de trabalhar em grupo

		Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	67	64,42	65,05
	De acordo	21	20,19	20,39
	Indiferente	6	5,77	5,83
	Em desacordo	4	3,85	3,88
	Totalmente desacordo	5	4,81	4,85
	Total	103	99,04	100,00
Sem resposta		1	0,96	
Total		104	100,00	

Figura 25 - Prazer de trabalhar em grupo por escola



De acordo com os dados contidos na Tabela 43, podemos verificar que a maior parte dos alunos gostou das tarefas realizadas em grupo, que 6 alunos se mostraram reticentes e que apenas 9 se demonstraram desfavoráveis a esta estratégia (3,85% – *Em desacordo* e 4,81% – *Totalmente desacordo*). Nesta questão, houve ainda 1 aluno que não respondeu.

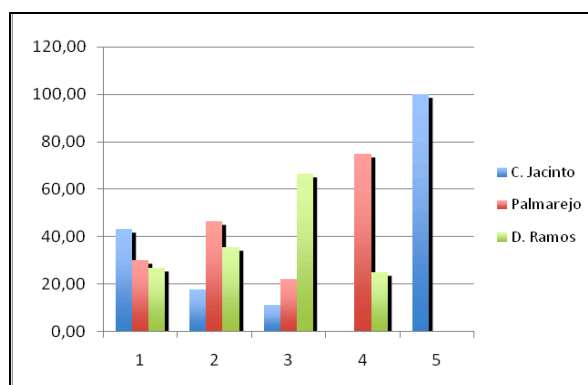
Nos dados por escola, Figura 25 (pág. 409), constatamos que as respostas se distribuem equitativamente entre a posição *Totalmente de acordo* e *De acordo*. Já na terceira posição, apenas alguns alunos do Liceu Domingos Ramos referiram não terem apreciado muito o trabalho de equipa. Relativamente às respostas desfavoráveis sobre as tarefas em grupo, só alunos da Escola Sec. do Palmarejo e do Liceu Domingos Ramos revelaram não terem gostado, sendo a maior parte dos alunos da primeira escola.

As tarefas realizadas em grupo implicam uma constante partilha de ideias e de conhecimentos para que sejam concluídas satisfatoriamente. Neste sentido, uma das questões do questionário incidia sobre este aspecto.

Tabela 44 - Partilha de conhecimentos entre alunos

		Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	60	57,69	58,82
	De acordo	28	26,92	27,45
	Indiferente	9	8,65	8,82
	Em desacordo	4	3,85	3,92
	Totalmente desacordo	1	0,96	0,98
	Total	102	98,08	100,00
Sem resposta		2	1,92	
Total		104	100,00	

Figura 26 - Partilha de conhecimentos entre alunos por escola



Tal como se verificou na questão anterior, a maioria dos alunos referiu ter partilhado as suas ideias e conhecimentos com os restantes colegas de grupo (Tabela 44, pág. 410) durante a realização da tarefa (57,69% – *Totalmente de acordo* e 26,92% – *De acordo*). Houve, por um lado, um aumento dos alunos que responderam *Indiferente* (8,65%), mas, por outro lado, uma diminuição dos alunos que assinalaram *Em desacordo* (3,85%) e *Totalmente desacordo* (0,96%). Novamente, dois alunos abstiveram-se de responder a esta questão.

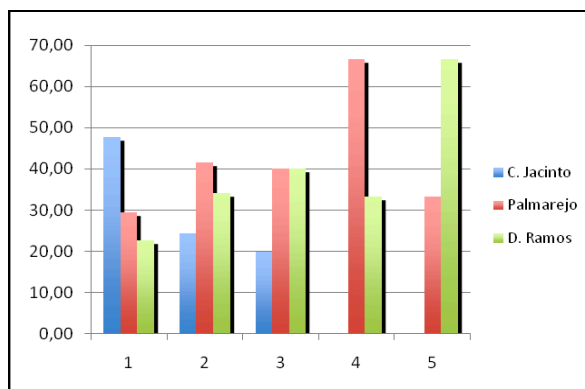
Na observação da Figura 26 (pág. 410), observamos que no somatório de *Totalmente de acordo* e *De acordo*, a percentagem de alunos é igual na Escola Sec. Cónego Jacinto e na Escola Sec. do Palmarejo, estando o Liceu Domingos Ramos relativamente mais abaixo em pontos percentuais. No entanto, é também na segunda escola indicada que há um maior número que diz estar *Em desacordo*.

Na realização do questionário, colocámos uma segunda questão que está intimamente relacionada com a anterior. Pretendíamos saber se os alunos colaboraram com os restantes elementos do grupo na execução das tarefas, ou seja, se para além da partilha de ideias e conhecimentos tinham efectivamente colaborado na resolução das diferentes etapas que conduziam ao cumprimento dos objectivos de cada tarefa.

Tabela 45 - Colaboração nas actividades

		Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	44	42,31	43,56
	De acordo	41	39,42	40,59
	Indiferente	10	9,62	9,90
	Em desacordo	3	2,88	2,97
	Totalmente desacordo	3	2,88	2,97
	Total	101	97,12	100,00
Sem resposta		3	2,88	
Total		104	100,00	

Figura 27 - Colaboração nas actividades por escola



A leitura da Tabela 45 (pág. 411), permite-nos apurar que, no seguimento das questões anteriores, os alunos manifestaram ter colaborado com os colegas durante a realização das actividades (*Totalmente de acordo* – 42, 31% e *De acordo* – 39,42%). O número de alunos que assinalaram *Indiferente* (9,62%), *Em desacordo* (2,88%) e *Totalmente desacordo* (2,88%) também se aproxima das respostas anteriores, uma vez que estas se encontram inter-relacionadas. Nesta questão, 3 alunos abstiveram-se de responder.

Na observação por escolas, constatamos, através da Figura 27, que os alunos da Escola Sec. Cónego Jacinto foram os que referiram mais categoricamente terem colaborado com os colegas (*Totalmente de acordo* – 47,73%), seguidos dos alunos da Escola Sec. do Palmarejo e do Liceu Domingos Ramos. Também podemos salientar que foram os alunos deste Liceu que mais se destacaram na posição *Totalmente desacordo*, mas no conjunto desta última posição com a *Em desacordo*, há uma igualdade nas percentagens com a Escola Sec. do Palmarejo.

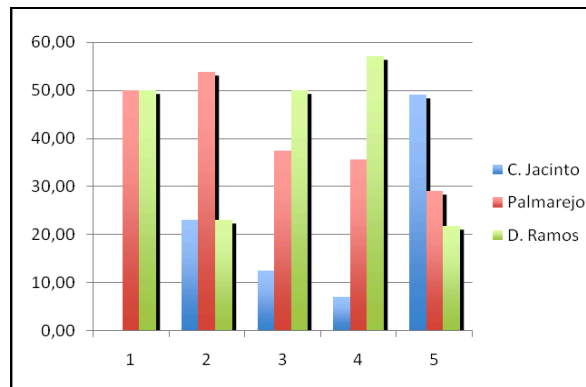
Outra questão que achámos pertinente inserir no questionário, relaciona-se com a capacidade dos alunos terem ultrapassado as dificuldades que tenham

surgido ou então terem desistido perante essas mesmas dificuldades. Estamos cientes que esta alteração de estratégias não deve ter sido fácil e que alguns problemas terão surgido no seu desenrolar.

Tabela 46 - Desistência perante as dificuldades

	Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	4	3,85
	De acordo	13	12,50
	Indiferente	16	15,38
	Em desacordo	14	13,46
	Totalmente desacordo	55	52,88
	Total	102	98,08
Sem resposta	2	1,92	
Total	104	100,00	

Figura 28 - Desistência perante as dificuldades por escola



De acordo com a Tabela 46, verificamos que uma grande parte dos alunos procurou cumprir as tarefas mesmo perante as dificuldades encontradas, facto visível nas respostas: 52,88% responde *Totalmente desacordo* e 13,46% *Em desacordo*, ou seja, revelaram que os problemas surgidos não foram impeditivos de prosseguirem com as tarefas. No entanto, nesta questão verificou-se um aumento dos alunos que assinalaram *Indiferente* (15,38%) e que demonstraram ter

desistido perante as adversidades (*De acordo* – 12, 50% e *Totalmente de acordo* – 3,85%). Registamos ainda que 2 alunos não responderam à questão.

Nos dados por escola, Figura 28 (pág. 413), constatamos que, à semelhança do que se verificou anteriormente, os alunos da Escola Sec. Cónego Jacinto foram os que evidenciaram terem recebido melhor estas novas estratégias, pois 28 alunos referiram nunca ter desistido contra apenas 3 que indicaram *De acordo*, ou seja, que desistiram. A Escola Sec. do Palmarejo e o Liceu Domingos Ramos foram os estabelecimentos de ensino onde os alunos mostraram ter desistido mais face às dificuldades encontradas na execução das tarefas.

7.1.3.3. Percepções dos alunos relativamente ao papel do professor durante a realização das tarefas

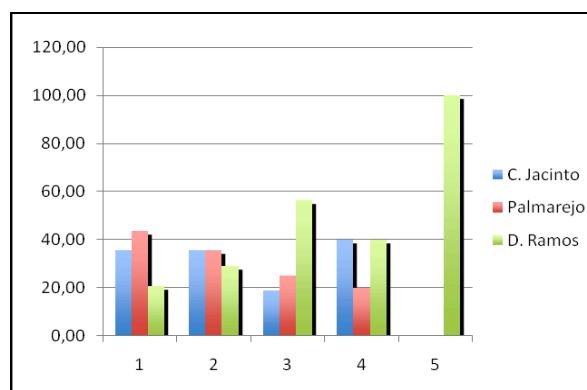
No sentido de averiguar como os alunos perceberam a atitude do professor, isto é, o lado do ensino, durante a aplicação das novas estratégias para a aprendizagem da língua, foram-lhes colocadas algumas questões, que nos dessem dados indicadores da actuação daquele.

Numa primeira questão, interessou-nos saber se os alunos observaram alguma mudança no comportamento do professor, isto é, se este assumiu um papel mais de moderador das actividades, ajudando os alunos, mas deixando-os serem eles, autonomamente, a realizarem as tarefas, a chegarem às respectivas conclusões. Interessou-nos sobretudo perceber se o professor deixou de ser o elemento central da aula.

Tabela 47 - O professor como orientador

		Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	48	46,15	46,60
	De acordo	31	29,81	30,10
	Indiferente	16	15,38	15,53
	Em desacordo	5	4,81	4,85
	Totalmente desacordo	3	2,88	2,91
	Total	103	99,04	100,00
Sem resposta		1	0,96	
Total		104	100,00	

Figura 29 - O professor como orientador por escola



Segundo os dados da Tabela 47, a maioria dos alunos considerou que o professor agiu como um orientador, ajudando-os na realização das tarefas, mas permitindo que os alunos conduzissem o seu trabalho de forma autónoma. 8 alunos entenderam o contrário, ou seja, que o professor agiu da forma centralizadora habitual (*Em desacordo* – 4,81% e *Totalmente desacordo* – 2,88%) e 16 assinalaram a posição *Indiferente* (15,38%), isto é, não terão observado grande diferença das outras aulas. A esta questão não respondeu apenas 1 aluno.

Na observação dos resultados por escola, na Figura 29, constatamos que a maioria dos alunos que não viu o professor como um orientador é do Liceu

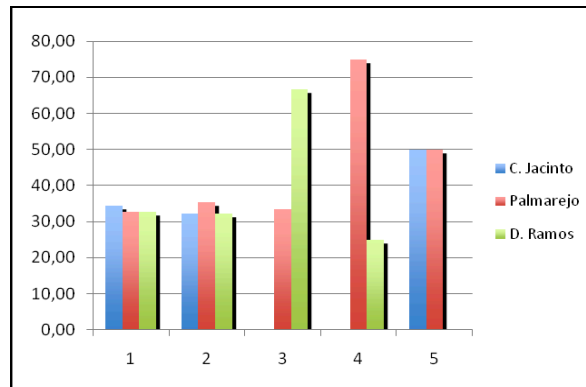
Domingos Ramos (*Em desacordo* – 40% e *Totalmente desacordo* – 100% e, no lado oposto, *Totalmente de acordo* – 20,83% e *De acordo* – 29,03%). Relativamente às restantes posições, notamos um equilíbrio nas respostas dos alunos, os dados obtidos são muito próximos, sendo, no entanto, os alunos da Escola Sec. do Palmarejo que mais respostas deram nas duas primeiras posições (*Totalmente de acordo* – 35,42% e *De acordo* – 35,48%). Os alunos da Escola Sec. Cônego Jacinto também têm uma incidência maior de respostas nas duas primeiras posições, tendo apenas 2 alunos referido estar *Em desacordo*.

Ainda relacionado com a actuação do professor, questionámos os alunos sobre a forma como o lhes foi abordado os intens gramaticais que estudaram, se de uma forma mais simples, clara e atractiva, se da mesma maneira que o professor costuma explicar habitualmente.

Tabela 48 - Explicação gramática mais interessante

		Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	64	61,54	61,54
	De acordo	31	29,81	29,81
	Indiferente	3	2,88	2,88
	Em desacordo	4	3,85	3,85
	Totalmente desacordo	2	1,92	1,92
	Total	104	100,00	100,00
Sem resposta		0	0,00	
Total		104	100,00	

Segundo os dados da Tabela 48, 61, 54% dos alunos respondeu estar *Totalmente de acordo* e 29,81% *De acordo*, ou seja, gostaram mais deste modo de aprendizagem da gramática. 3 alunos assinalaram a posição *Indiferente* e 6 alunos (4 *Em desacordo* – 3,85% e 2 *Totalmente desacordo* – 1,92%) não viram esta nova abordagem como mais interessante.

Figura 30 - Explicação gramática mais interessante por escola

No que toca à distribuição dos resultados obtidos, por escola, na Figura 30, observamos que a média de alunos que respondeu *Totalmente de acordo* e *De acordo* é aproximativa e muito semelhante nas três escolas. Comparativamente às três outras posições a variação de alunos de escola para escola não é muito significativa.

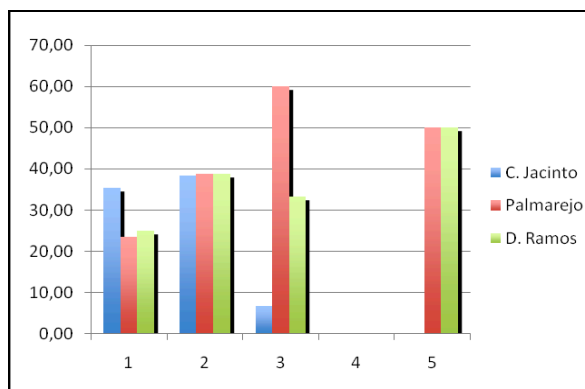
7.1.3.4. Percepções relativamente aos resultados da aprendizagem dos sujeitos no final do mês

Um outro aspecto que procurámos aferir com este questionário foi o de compreender se com estas novas estratégias usadas para o ensino da língua – ELBT e *foco na forma* – os alunos sentiram que melhoraram os seus resultados de aprendizagem, se foram os mesmos ou se pelo contrário pioraram. Com esse intuito, colocámos questões que incidiam directamente sobre as estratégias, sobre os materiais concebidos especialmente para esta experiência e que foram distribuídos aos alunos, sobre os reflexos directos que sentiram nas suas competências e ainda sobre a sua forma de estar nas aulas de Língua Portuguesa.

A primeira questão recaiu sobre a forma como os alunos compreenderam e aprenderam os conteúdos gramaticais leccionados durante este período.

Tabela 49 - Melhor compreensão da gramática

		Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	48	46,15	46,15
	De acordo	39	37,50	37,50
	Indiferente	15	14,42	14,42
	Em desacordo	0	0,00	0,00
	Totalmente desacordo	2	1,92	1,92
	Total	104	100,00	100,00
Sem resposta		0	0,00	
Total		104	100,00	

Figura 31 - Melhor compreensão gramática por escola

A maioria dos alunos respondeu que foi mais fácil deste modo, facto visível na Tabela 49, em que 46,16% diz-se *Totalmente de acordo* e 37,50% *De acordo*. 15 alunos assinalaram a posição *Indiferente* e apenas 2 indicaram que com esta abordagem não aprenderam melhor do que com a forma de explicação a que estão habituados.

Da observação da Figura 31, concluímos que os alunos da Escola Sec. Cónego Jacinto são os que consideram em percentagem maior (*Totalmente de acordo* – 35,42% e *De acordo* – 38,46%) que esta abordagem lhes facilitou a aprendizagem da gramática. As outras duas escolas apresentam valores muito próximos, embora na Escola Sec. do Palmarejo haja mais alunos a classificarem

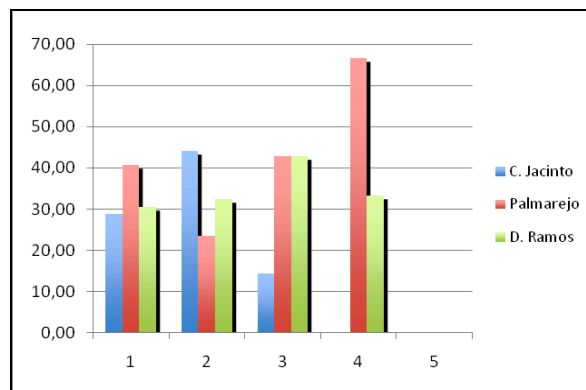
esta questão como *Indiferente* (60%), ou seja, que não notaram uma diferença substancial na melhoria da aprendizagem da gramática.

Durante a aplicação das novas estratégias, segundo a abordagem *foco na forma*, os professores distribuíram um conjunto de fichas elaboradas por nós para o efeito, que tinham a função de complementar o trabalho desenvolvido na aula por aqueles, e as quais já tivemos a oportunidade de apresentar. Por conseguinte, achámos conveniente obter uma reacção dos alunos relativamente a essas fichas, com o intuito de perceber se estas os ajudaram na sistematização dos conteúdos gramaticais ou se não tiveram a utilidade inicialmente pensada.

Tabela 50 - Apoio das fichas de gramática

		Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	59	56,73	57,28
	De acordo	34	32,69	33,01
	Indiferente	7	6,73	6,80
	Em desacordo	3	2,88	2,91
	Totalmente desacordo	0	0,00	0,00
	Total	103	99,04	100,00
Sem resposta		1	0,96	
Total		104	100,00	

Figura 32 - Apoio das fichas de gramática por escola



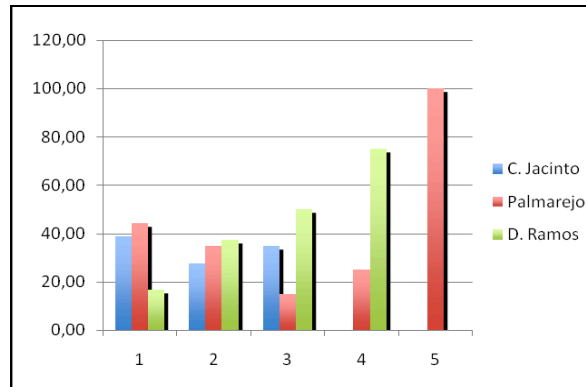
De acordo com a Tabela 50 (pág. 419), os alunos foram favoráveis às fichas de trabalho, tendo 56,73% respondido estar *Totalmente de acordo* e 32,69% *De acordo*, isto é, os alunos consideraram que as fichas foram úteis para melhorar a sua aprendizagem da gramática. De salientar que nenhum aluno assinalou estar *Totalmente desacordo* e só 3 revelaram estar *Em desacordo*. Apenas 1 aluno não respondeu a esta questão.

Nos dados por escola, Figura 32, observamos que o mesmo número de alunos, ainda que com percentagens diferentes na posição 1 e 2, das Escolas Sec. Cónego Jacinto e do Palmarejo, respondeu de forma positiva à importância que as fichas tiveram na sistematização dos conhecimentos adquiridos em cada aula. No Liceu Domingos Ramos, embora com uma percentagem ligeiramente inferior em relação às outras duas escolas, a maior parte dos alunos também se mostrou satisfeita com o contributo das fichas para a sua aprendizagem.

Com a abordagem *foco na forma*, pretende-se que os alunos façam uma reflexão sobre os conteúdos gramaticais, compreendendo, assim, melhor os seus usos. Portanto, quisemos verificar se os alunos realizaram alguma reflexão com o professor e os colegas e se dessa reflexão resultou uma melhor compreensão do uso dos diferentes itens gramaticais que estudaram.

Tabela 51 - Mais reflexão/melhor compreensão

		Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	36	34,62	34,95
	De acordo	40	38,46	38,83
	Indiferente	20	19,23	19,42
	Em desacordo	4	3,85	3,88
	Totalmente desacordo	3	2,88	2,91
	Total	103	99,04	100,00
Sem resposta		1	0,96	
Total		104	100,00	

Figura 33 - Mais reflexão/melhor compreensão por escola

Os resultados desta questão, apresentados na Tabela 51 (pág. 420), demonstram que os alunos estão mais divididos nas suas respostas; ou seja, relativamente às questões anteriores, houve uma diminuição da percentagem da posição *Totalmente de acordo* (34,62%) e um aumento dos que assinalaram a posição *Indiferente* (19,23%), o que significa que para estes alunos a possível reflexão que possa ter havido sobre os conteúdos gramaticais, não contribuiu necessariamente para uma melhor compreensão dos seus usos. Só 7 alunos revelaram estar *Em desacordo* e *Totalmente desacordo*, 4 e 3 respectivamente, o que significa que apesar de tudo o número de alunos não satisfeito com a abordagem é diminuto. Apenas um aluno não respondeu a esta questão.

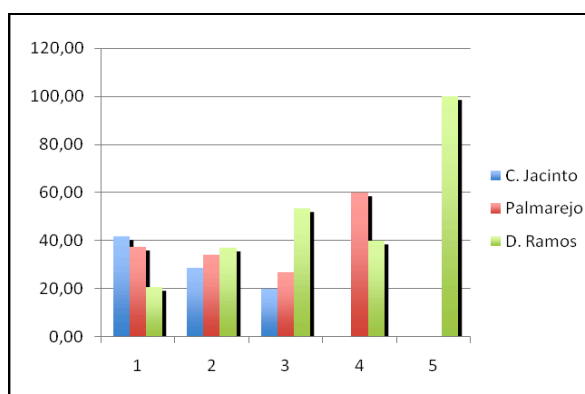
A Figura 33 revela que só alunos da Escola Sec. do Palmarejo e do Liceu Domingos Ramos não consideraram que a reflexão realizada sobre os itens gramaticais tenha contribuído para os compreender e os usar adequadamente. Também são os alunos do Liceu que apontaram em maior percentagem essa reflexão como *Indiferente* (50%) e em menor percentagem na totalidade de *Totalmente de acordo* e *De acordo*.

No seguimento da questão anterior, pretendemos verificar se a melhor compreensão dos usos da gramática, facilitou a sua aplicação.

Tabela 52 - Melhor uso da língua

		Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	48	46,15	46,15
	De acordo	35	33,65	33,65
	Indiferente	15	14,42	14,42
	Em desacordo	5	4,81	4,81
	Totalmente desacordo	1	0,96	0,96
	Total	104	100,00	100,00
Sem resposta		0	0,00	
Total		104	100,00	

Figura 34 - Melhor uso da língua por escola



A maioria dos alunos considerou que melhorou, como podemos observar na Tabela 52: *Totalmente de acordo* – 46,15% e *De acordo* – 33,65%. No entanto, 14,42% assinalou *Indiferente*, ou seja, não notou grandes alterações nas suas competências em relação ao que já tinham adquirido; 4,81% mostrou-se *Em desacordo* e 0,96% *Totalmente desacordo*, julgam pois que estas novas abordagens não contribuíram para facilitar o uso dos conteúdos gramaticais estudados.

De acordo com os dados por escola, Figura 34 (pág. 422), vemos que novamente as Escolas Sec. Cónego Jacinto e do Palmarejo, nos valores globais de *Totalmente de acordo* e *De acordo*, apresentam o mesmo número de alunos, ao passo que o Liceu Domingos Ramos teve valores inferiores. É também este último estabelecimento de ensino que tem mais alunos a assinalarem as outras três posições (*Indiferente* – 53,33%, *Em desacordo* – 40% e *Totalmente desacordo* – 100%), tal como já aconteceu em questões anteriores.

Por fim, quisemos perceber se o ELBT, através da realização de tarefas, permitiu aos alunos sentirem-se mais à-vontade nas aulas e, consequentemente, participarem mais activamente nas actividades. O trabalho de equipa pode ter um efeito desinibidor, uma vez que um aluno quando actua individualmente é objecto de atenções (do professor, dos colegas), que neste tipo de actividades se diluem por todos os elementos do grupo.

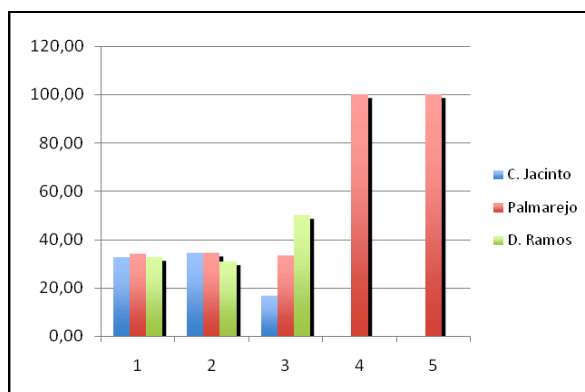
Tabela 53 - Fomentação da participação dos alunos

		Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	67	64,42	64,42
	De acordo	29	27,88	27,88
	Indiferente	6	5,77	5,77
	Em desacordo	1	0,96	0,96
	Totalmente desacordo	1	0,96	0,96
	Total	104	100,00	100,00
Sem resposta		0	0,00	
Total		104	100,00	

A Tabela 53 evidencia claramente que a maioria dos sujeitos respondeu afirmativamente, tendo 64,42% respondido *Totalmente de acordo* e 27,88% *De acordo*. Os alunos concordaram com este tipo de tarefas, pois sentem que acabaram por participar mais, por serem mais activos do que no tipo de aulas a que estão habituados. Apenas 2 alunos responderam negativamente e 6 indicaram

ser *Indiferente*, sendo estes resultados menos relevantes, dada a expressão dos restantes.

Figura 35 - Fomentação da participação dos alunos por escola



Em relação à distribuição, por escola, dos resultados obtidos, na Figura 35, verificamos que os valores se aproximam muito de escola para escola. Quer na posição 1 quer na posição 2, os números ou são idênticos ou a diferença é apenas de 1 aluno. Nesta questão, apenas 2 alunos da Escola Sec. do Palmarejo responderam negativamente, não havendo frequências registadas nestas posições nas outras escolas.

As tabelas e as figuras apresentadas permitiram-nos fazer uma descrição exacta dos resultados obtidos nos questionários aplicados aos alunos e os quais interpretaremos mais à frente, tendo já em conta também os resultados das observações das aulas e das entrevistas aos professores, que nos ajudarão certamente a compreender alguns dos dados exibidos neste ponto. No geral, concluímos que os alunos reagiram favoravelmente ao ELBT e à abordagem *foco na forma*, o que vai ao encontro da opinião manifestada pelos professores.

7.2. Interpretação e avaliação dos dados

7.2.1. Linhas de força e pontos fracos na observação da prática pedagógica.

Neste ponto, apresentamos uma reflexão sobre as estratégias usadas pelos professores, descritas anteriormente, e a sua adequação ao ensino/aprendizagem do Português, enquanto L2, em Cabo Verde. Face aos sucessivos constrangimentos por que tem passado o processo ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa no país, pensamos, por um lado, ser necessária uma alteração metodológica no ensino desta língua-alvo; cremos que é urgente adoptar uma didáctica da L2, dado que não é viável ensinar esta língua como se tratasse da L1. Por outro lado, urge a necessidade de se introduzir o Crioulo no ensino para que o aluno o conceba enquanto língua, assimile a sua estrutura, o interligue à sua própria cultura e estabeleça pontes com o Português.

Compete ao professor de Língua Portuguesa seleccionar estratégias e actividades que promovam uma aprendizagem activa por parte dos alunos, que os conduzam a uma reflexão sobre o objecto de estudo, ou seja, que os envolvam dinamicamente na aquisição do seu saber, questionando-se, confrontando-se, propondo alternativas, procurando soluções, com vista ao desenvolvimento do seu espírito crítico. Cumpre, pois, ao professor criar condições para que os seus alunos não se limitem a receber a informação que *sabiamente debita*, aceitando-a passivamente, mas que reajam à mesma, individualmente ou em grupo, coloquem questões, reflectam sobre o porquê de determinados conteúdos apresentados. Neste sentido, deve promover tarefas que permitam a interacção linguística e a cooperação entre alunos, privilegiando uma aprendizagem mais significativa e afastando, assim, a tarefa individual, monótona e desmotivadora.

Dentro de uma abordagem baseada em tarefas, por oposição ao que se pratica actualmente em Cabo Verde, não só os papéis do professor, mas também os dos alunos têm de ser redimensionados. De acordo com Lasern-Freeman (1986), o professor já não detém o papel de transmissor de conhecimentos e deixa de ser o centro de todas as actividades. Actualmente, diríamos que ele é um facilitador da aprendizagem, um negociador das actividades na sala de aula. Durante as actividades age como orientador, fornecendo feedback aos alunos e observando o seu desempenho. Outras vezes, o professor deve ser um co-comunicador, envolvendo-se em actividades comunicativas com os alunos.

Em relação aos alunos, ainda segundo Lasern-Freeman (op. cit.), estes são, sobretudo, comunicadores empenhados na negociação do significado, tentando serem compreendidos, mesmo quando seus conhecimentos da língua-alvo são limitados. Os alunos só podem aprender a comunicar comunicando. Estes devem ainda assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem, dividindo-a com os outros alunos e com o professor. Quando os alunos se envolvem mais no processo de aprendizagem, a língua é mais facilmente aprendida (Nunan, 1999).

Considera-se, hoje, de forma generalizada, que o ensino/aprendizagem baseado em exercícios mecânicos, centrado demasiadamente na forma, não é suficiente para conduzir os alunos de uma língua a uma competência comunicativa satisfatória em situações de uso real e que o recurso a actividades comunicativas, que envolvem os alunos em situações de uso contextualizado da língua-alvo, pode ser uma alternativa para o processo de aprendizagem de uma L2. Sem, no entanto, descurar-se a forma.

Tal como Willis (op. cit.), somos da opinião de que um ensino de línguas, neste caso do PL2, com base em tarefas terá o papel de motivar os alunos,

envolvê-los, apresentar um nível de exigência linguístico adequado, promovendo o desenvolvimento da linguagem da forma mais produtiva possível. Enquanto os alunos desempenham tarefas, também estão a usar a língua-alvo de maneira significativa. Por isso, pensamos que o recurso a actividades comunicativas não deva continuar a ser encarado como um momento extra da aula, mais motivador, ou apenas introdutório de algum conteúdo gramatical, mas que essas actividades passem a ser usadas regularmente, devidamente planificadas e com materiais adequados.

O professor deve, então, conceber as suas estratégias segundo objectivos previamente determinados, tendo em conta a selecção e a organização das actividades e as características do contexto educativo a que se aplicam (a idade e as características dos alunos, o que eles já dominam e os seus efeitos – competência comunicativa, leitura e escrita, competência metalinguística). Pois como refere Alcón (2004: 183), «(...) *language teaching must also take into account learners' individual factors and adjust language teaching to learners' needs and goals*». As estratégias mais eficazes são aquelas que melhor consigam criar situações de aprendizagem (Amor, 1994). Estas situações, no âmbito da aprendizagem de uma língua, identificam-se com situações de comunicação recriadas pelo aluno e através das quais ele aprende ou consolida uma determinada competência comunicativa.

Por exemplo, uma das estratégias mais utilizadas na aula de línguas, com especial incidência nas aulas de L2 e LE, é o diálogo, quer na sua componente escrita quer na oral, uma vez que aquelas seguem uma orientação linguística para a teoria dos actos do discurso. O diálogo é uma estratégia bastante interactiva, criativa e exige uma rápida recepção e interpretação do enunciado para uma resposta imediata, adequada e pertinente para que o diálogo prossiga; logo, é um

exercício motivador e que estimula o pensamento. Como refere Torre (2002: 246) «*Es una manera de interacción entre elementos educativos que facilitan los aprendizajes así como su solidez*». No entanto, o diálogo quando imposto desmotiva os alunos e a própria imposição vai contra a natureza da comunicação espontânea, pois «*El diálogo es libertad, espontaneidad, sorpresa, agudeza, observación y réplica. Pero cuando el docente o formador pretende imponer el diálogo, está de hecho cayendo en el antidiálogo didáctico*» (*ibidem*). Portanto, Torre (op. cit.) propõe o diálogo analógico criativo que é um acto situacional simulado ou imaginário, através do qual os alunos dão vida a personagens, debatem conceitos e ideias. É uma óptima estratégia para pôr os alunos a pensarem, a exprimirem sentimentos e, por consequência, a desenvolverem as suas competências comunicativas.

As actividades que permitem concretizar aprendizagem devem, por seu turno, proporcionar um papel activo e implicado dos alunos na execução das mesmas. Um facto que importa agora salientar é a diversificação das actividades, pois variar e inovar são sinónimos de motivar e de aprender, o que não acontece se o professor se detiver num imobilismo tradicional, pois os alunos facilmente se dispersam e se desinteressam pela aula, o que se verifica, como vimos, nas aulas de Língua Portuguesa. O professor deve procurar criar um ambiente no qual todos os alunos podem participar, praticando e desenvolvendo as suas competências. Um dos seus maiores desafios é proporcionar um ambiente, na sala de aula, de aprendizagem significativa para todos os seus alunos. Como cada aluno tem as suas próprias capacidades físicas e intelectuais, percepções e necessidades, os estilos de aprendizagem dos alunos podem variar bastante.

Portanto, seria mais produtivo se o professor, ao planificar as suas estratégias e actividades, procurasse privilegiar a reflexão dos alunos sobre os

conteúdos em estudo; a interacção de uns com os outros, num espírito colaboracionista; a constante interrogação sobre o porquê de determinadas operações linguísticas. Opondo-se, deste modo, ao método expositivo predominante que favorece a passividade dos alunos e os torna meros receptores da informação transmitida. Seria mais profícuo se o professor tivesse a preocupação de planificar tarefas, actividades de descoberta, de modo a envolver mais os alunos, levá-los a analisar, a pesquisar, a relacionar conhecimentos e a tirar as suas próprias conclusões. No entanto, este tipo de actividade pressupõe um acompanhamento do professor ao longo de toda a tarefa, no sentido de os orientar nos recursos a utilizar, sugerindo-lhes pistas sobre o objecto em estudo, valorizando o seu progresso, avaliando; no fundo, contribuindo para que os alunos realizem uma aprendizagem interessante e significativa.

Além disso, pensamos que deve existir uma maior diversificação das estratégias, dado que os estilos de aprendizagem dos alunos também são variáveis:

- uns têm mais necessidade de compreender, de modo explícito, o funcionamento da língua,
- outros, já com mais competências, preferem fazê-lo de modo indutivo e, portanto, desinteressam-se pelas constantes explicações gramaticais.

Parece-nos, pois, que os professores devem diversificar as estratégias para o ensino da gramática, de modo a cativar a atenção dos alunos e tornar a aprendizagem mais activa, articulando a prática estrutural, o método indutivo e o conhecimento explícito. Os professores devem verificar quais são as maiores dificuldades gramaticais dos seus alunos e, a partir daí, criar várias estratégias de foco na forma que possam resolver essas mesmas dificuldades e facilitar a sua

aquisição. Quanto aos itens gramaticais que os alunos já dominam francamente melhor, pode o professor prever algumas tarefas que envolvam os alunos na resolução das mesmas, fomentando-se, neste caso, o princípio vygotskiano da entreaajuda – infelizmente esquecido na maior parte das aulas de Língua Portuguesa que observámos.

Felder e Henriques (1995: 28/29) propõem algumas estratégias que os professores devem contemplar nas suas aulas:

- *Motivate learning. As much as possible, teach new material (vocabulary, rules of grammar) in the context of situations to which the students can relate in terms of their personal and career experiences, past and anticipated, rather than simply as more material to memorize (intuitive, global, inductive).*
- *Balance concrete information (word definitions, rules for verb conjugation and adjective- noun agreement) (sensing) and conceptual information (syntactical and semantic patterns, comparisons and contrasts with the students' native language) (intuition) in every course at every level. (...)*
- *Balance structured teaching approaches that emphasize formal training (deductive, sequential) with more open-ended unstructured activities that emphasis conversation and cultural contexts of the target language (inductive, global).*
- *Make liberal use of visuals. Use photographs, drawings, sketches, and cartoons to illustrate and reinforce the*

meanings of vocabulary words. Show films, videotapes, and live dramatizations to illustrate lessons in texts (visual, global.) Assign some repetitive drill exercises to provide practice in basic vocabulary and grammar (sensing) but don't overdo it (intuitive).

- *Do not fill every minute of class time lecturing and writing on the board.(...)*
- *Give students the option of cooperating on at least some homework assignments (active). Active learners generally learn best when they interact with others (...)*
- *Balance inductive and deductive presentation of course material. Instruct some or all of the class in the language being taught, to facilitate language acquisition and develop skill in oral communication (inductive). In parallel, provide explicit instruction in syntax and semantics to facilitate formal language learning and develop skill in written communication and interpretation (deductive).*

Os autores salientam, no entanto, que desta lista apresentada, na impossibilidade de os professores usarem todas as estratégias de uma só vez, devem privilegiar aquelas que envolvam os alunos activamente nas actividades da aula.

O ensino/aprendizagem do Português, sendo uma L2, em Cabo Verde, deve seguir um percurso metodológico específico, que difere da metodologia usada no ensino da LM. Aliás, no caso particular da L2, trata-se de construir um novo sistema de comportamentos linguísticos que se sobrepõe ao sistema

previamente adquirido da LM. O desenvolvimento intelectual já se operou e tomou forma nas estruturas desta última língua. Como afirma Martínez González (1999: 75):

A aquisição da língua materna ocorre numa idade em que se dá a mais importante maturação física e mental. Não é o que acontece habitualmente na aprendizagem de uma segunda língua. A criança aprende a língua porque é esse o meio de comunicação com as pessoas que a rodeiam. A experiência da língua materna consiste principalmente na aquisição e aplicação prática semiautomática das regras que constituem a sua gramática.

Ora, essa aquisição pode ser aproveitada pelo professor de L2 para o ensino/aprendizagem da nova língua-alvo, no que diz respeito à elaboração da gramática intermediária e do próprio sistema linguístico do aluno. Neste sentido, Ançã (2000b: 1040) refere que:

(...) tratando-se do ensino de uma língua segunda, há duas vertentes a não desprezar. Por um lado, toda a vivência linguística e cultural anteriormente adquirida pela e na língua primeira. Por outro, todas as zonas de cruzamento destas aquisições anteriores com as particularidades da LP.

Tudo se torna mais fácil se este compreender as regras de uma determinada estrutura na sua LM, pois assim poderá utilizá-las, de forma vantajosa, na aprendizagem de uma estrutura semelhante na L2, visto que procura compreender esta a partir da metalinguagem que envolve o seu conhecimento sobre a sua língua (Besse e Porquier, 1991).

Como referimos, a aprendizagem de uma L2 pressupõe a aquisição prévia da L1, na qual o aprendente adquire, primeiro, as habilidades básicas respeitantes ao conhecimento e ao controlo cognitivo e só depois as aplica, provavelmente, na aquisição da L2 (Bialystok, 1984). Portanto, não podemos pensar num ensino semelhante para as duas línguas. O aluno inicia a sua aprendizagem em L2 com um conjunto de sentidos e intenções que já usa na LM, para ir procurando, posteriormente, as formas que executam a mesma função comunicativa na L2. Noutra ocasião, tivemos a oportunidade de afirmar que «*esta aprendizagem tem outras implicações: devemos pensar que existem factores pessoais e sociais que afectam a sua aquisição e que são diferentes da LM*» (Pinto, 2004: 7/8). Logo, julgamos ser inadequado o que se pratica actualmente nas escolas cabo-verdianas: *a reprodução no ensino da L2 das mesmas condições em que se aprende a LM*. Do mesmo modo, Martínez González (op. cit.: 76), ao referir-se ao ensino de uma L1 e de uma L2, afirma que:

As diferenças apontam para que o ensino de uma segunda língua deva procurar os seus próprios esquemas e a sua própria metodologia, independentemente das regras e procedimentos utilizados na aprendizagem da língua materna, aos quais nada impede, no entanto, que recorra em determinados momentos. Essa metodologia prática precisa de um suporte teórico que a fundamente e de premissas a partir das quais se desenvolva o ensino e que permitam alcançar com êxito o objectivo proposto: o domínio de uma segunda língua.

O Crioulo cabo-verdiano não é, pois, objecto de ensino, pelo que a sua aprendizagem se faz no dia-a-dia, de forma espontânea, sem qualquer tipo de reflexão. O que, a nosso ver, condiciona a aprendizagem da L2 – o Português –, uma vez que a LM tendo sido adquirida desta forma não permite «*uma*

consciencialização sobre ela, nem a possibilidade de estabelecer pontes com a língua que se aprende na escola» (Ançã, 1999a: 14). A LM dos alunos é um importante determinante na aquisição da L2 e das LEs. A LM é uma fonte de conhecimento que os alunos usarão conscientemente e inconscientemente para os ajudar a descortinar os conteúdos recebidos em L2 e para os colocar em prática, o melhor possível, na L2 (Ellis, 1999). Portanto, julgamos que um conhecimento reflexivo do sistema e dos mecanismos de enunciação da LM ajudará certamente na compreensão e aquisição da L2. A este propósito, Roulet (1980: 117) afirmava há já algum tempo que:

(...) o estudo da língua materna torna-se o lugar privilegiado da descoberta dos princípios que comandam o sistema e o funcionamento de todas as línguas e da aquisição dos instrumentos próprios que favorecem esta descoberta, abrindo assim o caminho para a compreensão e para o domínio, não só da língua materna, como também das línguas segundas.

Vigner (1990: 138) defende também que a LM serve de referência à aprendizagem de outras línguas:

Si l'on s'en tient aux principes de base des approches cognitivistes en matière d'apprentissage, on peut considérer que l'apprenant n'acquiert pas des formes linguistiques sous forme de séquences mémorisées telles quelles, mais procède à une analyse du matériau langagier auquel il est exposé, c'est-à-dire qu'il s'efforce de repérer des invariants en construisant une représentation du phénomène ainsi perçu en se fondant sur sa connaissance antérieure. Cette analyse ne se fonde donc pas sur le constat des propriétés de l'objet langagier qui imposerait en quelque sorte sa vérité à l'apprenant, mais sur les

*connaissances dont ce dernier dispose sur sa propre langue,
sur sa compétence originelle telle est codée dans son modèle
linguistique de référence.*

O sucesso da aprendizagem das línguas não maternas dependerá da maturidade do aluno na sua própria língua. Tal como a aprendizagem de uma nova língua, facilitará a aprendizagem dos aspectos gramaticais na sua LM (Vygotsky, 2003). O uso desta é útil, principalmente, no início da aprendizagem ou quando se deseja criar um contexto para o uso e aprendizagem da L2. A LM, como sistema preexistente no aluno, pode tornar-se operante de várias formas: pode ser suscitada pelo professor (a nível do programa, do método ou das estratégias de ensino) ou activada pelo aluno (determinado pela sua estratégia individual de aprendizagem).

No caso cabo-verdiano, a formação da interlíngua encontra-se, também, à partida, comprometida, uma vez que estamos a falar de um sistema linguístico único (Ellis, 2002), composto de regras da LM, da língua-alvo e de regras que não pertencem nem a uma nem a outra (Besse e Porquier, op. cit.). Não queremos com isto dizer que o ponto de partida para a aprendizagem de uma outra língua seja a LM, ou que o aluno substitua as regras aprendidas em L1 pelas de L2, mas que aquela lhe pode servir de recurso em variados momentos da aprendizagem desta, realizando uma transferência de conhecimentos de uma para a outra, sempre que for possível e ele achar necessário. Kellerman (1984) afirma que a transferência é uma estratégia disponível para compensar algum vazio no conhecimento da L2. Krashen (1981) também defende que a L1 pode substituir a L2 como um enunciado iniciador, quando o aprendente tem de produzir algo na língua-alvo, mas que não adquiriu conhecimento suficiente na L2 para realizá-lo. Frias (1992: 59) refere também que «no caso particular de uma L2, trata-se de edificar um

novo sistema de comportamentos linguísticos que se sobrepõe ao sistema previamente adquirido da LM».

Então, se a interlíngua se apoia na LM, num sistema já interiorizado pelo aluno, este, dificilmente, conseguirá progredir adequadamente na aprendizagem de uma L2, se não possui esse conhecimento prévio, pois o aluno não constrói novas regras num vácuo, mas sim com qualquer informação/conhecimento disponível (Coll *et al.*, 2001; Ellis, 2002; Rutherford, 1995). Tal como expõe Cook (1996: 32):

Each L2 user's mind has two grammatical systems somewhere within it, differing only in parameter settings and vocabulary. What teachers are trying to do is create this complex state of language knowledge, never to wipe the board clean and pretend that L2 learners do not have another grammar, another group of settings for the parameters present in their minds.

Neste sentido, a LM permite a assimilação progressiva, por sucessivas hipóteses, do sistema da língua-alvo. Quando isso não acontece, neste caso concreto, observa-se uma deficiente aquisição da L2 e, subsequentemente, das LEs, uma vez que o aluno não possui um ponto de referência, não tem um suporte linguístico prévio, na sua própria língua.

Logo, ao contrário do que se verifica nas aulas de Língua Portuguesa – o banimento da LM –, seria bastante profícuo para o ensino/aprendizagem do PL2 que, por analogia, se recorresse ao sistema linguístico preexistente no aluno, de forma implícita ou explícita, consciencializando-o das diferenças e das semelhanças, e não se ignorasse simplesmente essa aquisição já efectuada (Pinto e Silva, 2004). «*Ao ensinar português, independentemente da via seguida, o*

encontro e o reencontro com o CCV acontece» (Ançã, 2000a: 91). Não nos podemos esquecer que, neste caso particular, a aprendizagem do Português se faz numa fase já avançada da vida da criança e em meio artificial; por isso, a L2 vai permanecer sempre como «*a outra*», mesmo que seja assimilada perfeitamente; o sujeito falante nunca a vai sentir de forma intrínseca, mas como algo exterior a si. Embora em Cabo Verde a LM ainda não seja contemplada como objecto de ensino, ela já se encontra representada no pensamento do aluno quando este inicia o seu percurso escolar e, na maior parte das vezes, ele recorre a essa língua para estruturar a L2 que o obrigam a aprender como LM (Lopes, 2003).

Relativamente à escolha dos conteúdos, esta deve ser feita em função dos alunos, dos seus interesses e das suas necessidades comunicativas. Não nos podemos esquecer que o factor *motivação* é extremamente importante no processo ensino/aprendizagem e muitas vezes o desinteresse dos alunos é causado pela má escolha e desorganização dos conteúdos. Todavia, antes de avançarmos, gostaríamos de referir dois sentidos para o termo conteúdo, sugeridos por Amor (1994: 30):

(...) um sentido que, por conveniência, poderá coincidir com o domínio ou contexto de referência, num dado universo (empírico ou ficcional), para onde remetem quer as referências semânticas da comunicação quer os seus valores pragmáticos; (...) um outro sentido que remete para o universo escolar e que coincide com o domínio de aprendizagem.

Julgamos que ambos os sentidos devam estar em íntima articulação, isto é, as referências culturais dos alunos e os seus conhecimentos do mundo devem estar relacionados com a temática da comunicação linguística ou do sistema da língua, pois desta forma o saber linguístico torna-se mais consciente. Pensamos

ser pertinente ainda salientar a necessidade dos conteúdos, para além de inovadores, estarem adequados ao nível de ensino, ou seja, o professor deve pôr a tónica naqueles que considera mais importantes para o nível em questão, sejam eles de ordem funcional ou cultural, gramatical ou textual. Portanto, o ensino da gramática deve seguir a sequência natural de aquisição. Não adianta ensinar um conteúdo muito complexo a um aluno que ainda não possui um conhecimento suficiente nem tem maturidade para compreender. Situação que julgamos verificar-se, neste momento, nas aulas de Língua Portuguesa, em Cabo Verde.

Numa perspectiva comunicativa, na selecção dos conteúdos gramaticais a abordar, devemos ter em conta uma abordagem nocional, funcional e situacional (Besse, 1992). Os aspectos formais da língua são relegados para segundo plano e atribui-se uma maior atenção à mensagem ou ao conteúdo a comunicar. Não pretendemos com isto eliminar a gramática, mas, pelo contrário, pô-la ao serviço das necessidades comunicativas dos alunos. O modo de abordagem de um elemento gramatical não deve ser intensivo, mas sim relacionado com as necessidades do momento e de forma sequencial (Cook, op. cit.). Partilhamos, portanto, a opinião de Majhanovic e Hu (1995: 68) quando defendem que: «(...) *teaching communicative strategies must always be balanced by attention to accuracy. Indeed, one could argue that a message that is linguistically faulty may not, in fact, communicate the intend message*».

Portanto, ao contrário do que observamos no ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde, o estudo gramatical deveria ser transformado de um trabalho mecanicista e teórico num processo de reflexão que levasse à melhor compreensão de factos linguísticos encontrados nos discursos, que conduzisse a um desenvolvimento do conhecimento metalinguístico, ou seja, do conhecimento *sobre a língua*, e não *da língua*, que auxilia a própria aquisição da língua. Nas

abordagens textuais realizadas pelos professores, à preocupação, muito presente, relativa a vocábulos e frases soltas, dever-se-ia sobrepor a preocupação em analisar o texto como um todo, analisando-se a coerência, a coesão e o uso de recursos linguísticos expressivos na estrutura geral do texto.

De acordo com a metodologia adoptada pelos professores cabo-verdianos, os alunos vêem-se obrigados a aprender ao mesmo ritmo que os alunos portugueses, quando estes, geralmente, possuem a competência necessária na língua da escolaridade, adquirida desde tenra idade. No caso dos alunos cabo-verdianos, isso não acontece, fala-se crioulo em casa, com os amigos, nas actividades rotineiras do quotidiano, e no tempo limitado que passam na escola, não só aprendem a Língua Portuguesa como se fosse materna como também aprendem todas as outras disciplinas nessa mesma língua, colocando-lhes muitos obstáculos.

Esses alunos estão imersos num contexto escolar em que, apesar de serem ainda sujeitos em construção, cujo conhecimento do mundo é actualizado em pensamento e linguagem na L1, vêm aprender (co-construir), em sala de aula, essa L2 e os conceitos científicos nessa L2. Ou seja, o pensamento verbal é desenvolvido não na L1, mas na L2 (...) agravando o processo de ensino aprendizagem.» (Lopes, op. cit.: 28-29).

Então, face às dificuldades apresentadas pelos alunos, face a alguma desmotivação que daí advém, por uma aprendizagem da Língua Portuguesa significativa, a abordagem gramatical deve ser claramente orientada para o uso, para a interacção comunicativa; os exercícios, ainda que por vezes estruturais, devem principalmente enriquecer as finalidades comunicativas. As estratégias a

desenvolver requerem, pois, uma reflexão prévia nesse sentido, dado que o sucesso do acto educativo depende delas.

Por oposição à tendência de um ensino da gramática *estéril* tal como aquele que observamos nas aulas de Língua Portuguesa, em Cabo Verde, consideramos que este deve ser feito de forma contextualizada; ensinar gramática consiste em ajudar o aluno a estabelecer relações entre as estruturas gramaticais e as outras dimensões da língua (Celce-Murcia e Hilles, 1988):

- a dimensão social;
- a dimensão semântica;
- a dimensão discursiva.

A primeira refere-se aos papéis sociais dos interlocutores e às suas inter-relações; a segunda diz respeito às noções de tempo, de espaço, de grau, de quantidade e de probabilidade; por fim, a terceira tem a ver com fenómenos como a ordem das palavras, a sequência das informações conhecidas e desconhecidas, o encadeamento das ideias, entre outros. Deste modo, cada associação de uma estrutura gramatical a uma dimensão social, semântica ou discursiva é realizada através de diferentes estratégias, recorrendo a actividades de simulação, a dramatizações, a canções, a histórias. De acordo com esta concepção, uma unidade ou estrutura gramatical é sempre associada a um ou outro dos três aspectos de uma língua (social, semântico, discursivo) e, por sua vez, o binómio estrutura/dimensão é também ele associado a um certo número de técnicas e recursos pedagógicos.

Saber uma regra da L2 não significa que os alunos saberão usá-la em situação concreta de comunicação. Os professores não devem, pois, exigir aos seus alunos um conhecimento das regras que, conseqüentemente, testam em

diálogos e outras actividades, sem lhes darem a oportunidade de manipularem, de praticarem essas estruturas em situações comunicativas. Parece-nos claro que a prática de estruturas e de vocabulário nestas situações pode facilitar muito mais aos alunos adquirirem regras do que pela forma mnemónica.

No que diz respeito à escolha do material didáctico que decorre das estratégias seleccionadas pelos professores, pensamos que a limitação da mesma e a centralização no manual condicionam a sua actuação: quer pela pouca criatividade nas actividades quer pela manutenção de um trabalho formal com a gramática tradicional contida no manual. A forma de contornar este ensino puramente normativo, seria incluir uma reflexão teórica sobre a linguagem capaz de abarcar a realidade linguística multifacetada presente nas diversas situações quotidianas, por exemplo.

A aula deveria, então, incidir numa reflexão, orientada, sobre os valores de emprego dos diversos elementos linguísticos e sobre a apresentação das suas funções, em que se desse relevo à conceptualização e, quando necessário, à formalização, pois, por vezes, uma memorização de paradigmas é também necessária (sobretudo numa língua flexional como o Português). Numa fase inicial, compreendemos o recurso a exercícios estruturais e à gramática da frase, mas a aula deveria essencialmente orientar-se no sentido da aprendizagem para a prática da língua (recepção e produção).

Importa, essencialmente, que, nesta fase da aprendizagem da língua, as finalidades se centrem em actos de comunicação que permitam aos alunos interagir em situações autênticas do quotidiano. No domínio da produção oral, julgamos que há necessidade de repensar também as estratégias para que os alunos, progressivamente, se afastem das frases-modelo e simples e se expressem

mais autonomamente, em interacções espontâneas ou guiadas, com um discurso mais articulado e complexo.

No que diz respeito à produção escrita, a realidade é idêntica: os alunos apresentam deficiências no uso do vocabulário e das estruturas gramaticais, bem como na ortografia e na acentuação. Deve-se, então, repensar as estratégias e definir objectivos de aprendizagem numa linha progressiva, ou seja, o aluno deve começar por ser capaz de realizar frases simples de modo imitativo e repetitivo, por exemplo, para numa fase mais avançada da aprendizagem atingir uma autonomia cada vez maior. Como diz Frias (op. cit.: 166), «*A produção oral e escrita decorrerá em parte de uma recepção bem perspectivada, mas será importante que o aluno participe em interacções*». No mesmo sentido, Long e Robinson (op. cit.) defendem que a interacção professor/aluno e aluno/aluno, nos modos oral e escrito, devem ocupar a maior parte na aula. Do mesmo modo, estes autores pensam que a avaliação se deve centrar nas capacidades dos alunos se envolverem activamente em situações de comunicação autêntica, usando as formas que eles aprenderam durante a interacção.

Tivemos a oportunidade de constatar que a maioria dos professores é dependente do manual, e que se limita às actividades nele apresentadas. No entanto, como teremos a oportunidade de demonstrar, o manual de Língua Portuguesa, em uso, em Cabo Verde, nem sempre segue o método comunicativo e cognitivo, prejudicando assim a aprendizagem dos alunos; sobretudo, se o professor não for sensível a este facto e não procurar outras estratégias e actividades que proporcionem uma aprendizagem significativa a todos os níveis.

O manual apresenta actividades gramaticais, tendencialmente, tradicionais e estruturais. Ao longo deste, o mesmo tipo de actividades repete-se e

não manifesta nenhuma gradação na sua complexidade ou adequação às necessidades discursivas do momento. Os elementos gramaticais encontram-se compactados em classes e categorias, predominando exercícios que conduzem à memorização exaustiva dos conceitos e regras gramaticais, em frases isoladas, em detrimento dos conceitos nocionais-funcionais dos itens gramaticais presentes no texto.

De forma a contrariar a tendência de um uso excessivo do manual, consideramos essencial que, no ensino de uma L2, o professor procure, crie outros recursos didáticos. O material utilizado para a aprendizagem da língua deve, em nossa opinião, ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais do uso da língua. Os textos escritos não devem ficar condicionados aos livros ou artigos de revistas; bem pelo contrário, devem abranger todas as formas de impressos: jornais, cartas, formulários, cartazes, instruções, mapas, programas,... tudo a que um falante nativo está exposto no seu dia-a-dia.

A selecção dos próprios textos deveria, pois, ter em conta a aprendizagem de uma L2 e, portanto, estes deveriam ser textos comunicativos, o mais próximo possível da realidade quotidiana dos falantes nativos. Só desta forma se fomentará uma aproximação do aluno à língua real, à língua do dia-a-dia, e se proporcionará um desenvolvimento da sua competência comunicativa – aprender uma língua é aprender a usá-la. Tal como refere Savignon (2005: 642): *«A range of both oral and written texts in context provides learners with a variety of language experiences, experiences they need to construct their own variation space, to make determinations of appropriacy in their own expression of meaning»*. O que não se verifica com o predomínio de textos narrativos usados nas aulas e presentes no próprio manual oficial. Seria mais vantajoso se o professor procurasse um outro tipo de textos que fosse ao encontro das

necessidades comunicativas dos seus alunos e que os confrontasse com situações autênticas de comunicação (nos meios de comunicação, na escola, em casa, na rua...).

A gramática da comunicação permitiria explicar o funcionamento da língua a partir destes textos, tendo em conta todos os elementos que fazem parte da comunicação (elementos gramaticais, elementos discursivos, contexto, gestos...). Com recurso à pragmática, explicar-se-ia ainda os elementos discursivos que surgem nas situações reais de comunicação. Um aluno de uma L2 deve conhecer as regras gramaticais desta e interiorizá-las, para as poder aplicar posteriormente; primeiro, de forma consciente e, depois, inconscientemente.

Não defendemos, neste caso, um ensino puramente comunicativo. Pensamos que as actividades comunicativas devem ser complementadas com a abordagem *foco na forma*, no sentido de estimular, tal como defende Luís (1999: 137), o desenvolvimento da competência analítica do aluno. Não querendo menosprezar a importância da prática da língua na sua dimensão comunicativa e funcional, pensamos que esta abordagem permitirá, através da explicitação das regras gramaticais, proporcionar aos alunos um conhecimento consciente do uso da língua, que facilitará a própria aquisição da mesma. De acordo com Ellis (1997: 50) existem mesmo algumas estruturas mais complexas da língua-alvo, mais difíceis de assimilar, denominadas «*fragiles*», por oposição a outras menos complexas, designadas «*resilient*», que necessitam de uma abordagem explícita na forma, para que se observe a sua aquisição. Richter (2003: 138/139) vai ao encontro de Ellis ao referir que:

(...) recomenda-se enfrentar a dificuldade de aquisição dos itens frágeis complementando as atividades comunicativas com momentos de ensino centrado na forma (ensino

gramatical), inclusive com atividades propiciadoras de memorização contextualizada (atividades significativas de fixação).

São traços tipicamente «*resilient*» a ordem das palavras na frase (sujeito/ verbo/ complementos); pelo contrário, um dos elementos considerado mais «*fragile*» é o uso das preposições.

O *foco na forma* é um tipo da instrução que, por um lado, apoia a importância do ensino comunicativo da língua que se baseia em princípios como a comunicação autêntica e o aluno como centro da aprendizagem, e, por outro lado, mantém o valor do estudo ocasional e explícito de formas gramaticais problemáticas na L2, que evoca mais o ensino não-comunicativo (Long, 1991).

Long (op. cit.) e, posteriormente, Long e Robinson (op. cit.) defendem também que a abordagem *foco na forma* difere da abordagem puramente comunicativa. Para eles, esta abordagem concentra-se muito pouco ou nada nas partes formais da língua; pelo contrário, o interesse está no uso da língua em situações da vida real. No entanto, os autores são da opinião que o foco em aspectos formais da L2, pela correcção, explicação directa, entre outros, pode ajudar os alunos a adquirirem formas mais complexas. Também Richter (op. cit.: 137) revela ser da mesma opinião ao afirmar que:

(...) sem a ajuda da instrução centrada na forma, o risco de fossilização da competência – a estabilização do desempenho lingüístico num patamar sofrível, malgrado os esforços posteriores em aprimorá-lo – se torna bastante acentuado.

Estes autores postulam, pois, que o ensino formal da L2 deve dar a maior parte da sua atenção à exposição dos alunos aos discursos oral e escrito que

reflectem a vida quotidiana dos falantes nativos dessa língua, como, por exemplo, a realização de entrevistas de emprego, a escrita de cartas a amigos, diálogos em instituições públicas, entre outros. No entanto, quando o professor observa que os alunos apresentam dificuldades na compreensão e/ou na produção de certas formas gramaticais na L2, deve identificar os problemas e procurar solucioná-los através de explicações claras, explícitas, com os respectivos modelos.

Portanto, a eficácia no ensino da gramática depende de uma correcta abordagem ao longo das aulas. Os professores devem ensinar a gramática dando o *feedback* e a assistência necessária, tendo atenção ao como, quando e com que objectivos focalizar a forma, privilegiando uma focalização com mais intensidade nas formas que os alunos apresentam ter mais dificuldades no momento. O ensino da gramática obterá certamente resultados mais positivos quando o nível de desenvolvimento em que os alunos se encontram corresponde às formas que estão a ser trabalhadas. Deste modo, os alunos poderão assimilar os conteúdos gramaticais que estão a ser ensinados, por exemplo, através da execução de tarefas, de actividades de descoberta, em trabalho colaborativo, na sala de aula. Como refere Alcón (2004: 181):

Collaborative tasks such as dictogloss, where learners are asked to reconstruct a text previously listened to, are good candidates to evaluate that task design and process are key issues in a focus on form instruction. (...) In the case of unplanned tasks, the role of participants in performing the task will determine the accomplishment of a focus on form. On the one hand, a reactive focus on form takes place when the teacher or another student responds to an error in the context of a communicative activity.

Ellis *et al.* (2001), para além do foco na forma como reacção ao erro, propõem ainda um foco na forma pró-activo, ou seja, o professor selecciona um conteúdo linguístico a ser trabalhado, mesmo antes de qualquer erro poder ser cometido. Neste caso, realiza-se um explícito foco na forma quer através de questões colocadas pelos alunos sobre a(s) forma(s) linguística(s) quer por questões ou informações fornecidas pelos professores acerca do assunto.

Uma das formas de concretizar a abordagem *foco na forma* poderá ser também, como propõe Duarte (1992: 165/166), através de «*oficinas gramaticais*». Segundo a autora,

(...) os alunos são confrontados com dados da língua, fornecidos pelos professor ou por eles recolhidos segundo orientações do professor, dispõem de gramáticas, dicionários, prontuários, glossários, terminologias, que se habituarão a conhecer e a saber usar, observam os dados e, com o auxílio dos materiais de consulta indicados pelo professor, detectam regularidades e idiossincrasias, elaboram generalizações e realizam exercícios, propostos pelo professor, que permitirão treinar e consolidar os conhecimentos adquiridos.

Um ensino baseado em tarefas também favorecerá esta abordagem e permitirá um melhor desenvolvimento linguístico dos alunos. Com este tipo de ensino poder-se-á formar alunos capazes de comunicarem efectivamente na língua-alvo, usando-a de maneira contextualizada e autêntica, na sala de aula, predominando as interacções entre os alunos.

Pica (1987) refere que as actividades cujo resultado depende da troca de informação entre todos os elementos do grupo são mais efectivas, dado que envolvem uma responsabilidade repartida na distribuição de informação entre os

alunos do mesmo grupo. Isto porque os alunos interagem com vista à compreensão mútua, colocando questões de esclarecimento ou confirmação daquilo que outro aluno disse, ou ainda, verificando sua própria compreensão. Ora, esta interacção coloca os alunos em exposição a um determinado input fornecido pelos restantes elementos, bem como fomenta a produção de output durante o acto interactivo. Somos, portanto, da opinião de Swain (1995b, 2000) quando este afirma que o input e o output juntos assumem um papel significativo no processo de aquisição de uma L2. Verificamos que dos papéis proporcionados pela interacção, um deles visa fornecer o input aos alunos, enquanto o outro fomenta o uso e a prática da L2 através da produção de output (Swain, 1995a).

Apresentamos, de forma sintética, as características do ensino baseado em tarefas que, em alternativa ao praticado actualmente em Cabo Verde, nos parece mais adequado àquele contexto de aprendizagem:

- foco: no aluno e na aprendizagem;
- processo aprendizagem: uma interacção imprevisível entre alunos, situação de aprendizagem e tarefa, reinterpretada pelos alunos no momento em que actuam sobre ela;
- metodologia: baseada em tarefas, permanentemente alvo de negociações entre professores e alunos em trabalho conjunto, interactivo, na sala de aula;
- conteúdo das tarefas: comunicativo (metacomunicativo ou metalinguístico);
- papel do aluno: construtor do seu conhecimento com apoio de outros actores do acto educativo com base nas actividades propostas;

- papel do professor: facilitador do processo de comunicação entre alunos e entre alunos e actividades, orientador, participante interdependente da turma e monitor.

Neste sentido, pensamos que a língua deva ser encarada como uma actividade comunicativa e em consequência disso, como refere Marcuschi (2003: 23),

(...) todo o processo de ensino e aprendizagem se dará numa metodologia e numa atenção que não se concentra no código ou na estrutura, nem na informação ou no processo em si mesmos, mas num conjunto de fenómenos, que constituem o facto comunicativo como um todo. Estão envolvidos os propósitos comunicativos, os elementos seleccionados, as condições de sua realização e as negociações possíveis e necessárias em face da natureza do género discursivo produzido.

As actividades de estudo gramatical dividem-se em dois tipos: actividades de análise e actividades de prática. As primeiras visam despertar a consciência dos alunos para os aspectos da língua (consciência linguística), conduzindo-os à dedução das regras por si mesmos. Esta análise e reflexão sobre a língua contribuirão para que a sua interlíngua progrida. O segundo tipo de actividades baseia-se na prática. Estas podem incluir exercícios que abordem uma determinada estrutura já analisada e que visem automatizar o uso de determinada forma gramatical.

Na nossa opinião, acreditamos também num ensino do Português L2, em Cabo Verde, em simultâneo comunicativo e centrado na forma, num sentido de

complementaridade. Os professores recorrerão a estratégias de *foco na forma* quando necessário num ambiente de sala de aula comunicativo.

Em suma, julgamos que é imperativo repensar a metodologia adoptada em Cabo Verde no ensino/aprendizagem do Português e procurar alternativas que tornem este processo mais adequado ao ensino de uma L2 e que, conseqüentemente, vá ao encontro das necessidades comunicativas dos alunos cabo-verdianos. Ensinar uma língua e a sua gramática como se de uma LM se tratasse é bastante complexo e infrutífero, visto que os falantes não possuem competências linguísticas que lhes permitam progredir de acordo com esta orientação didáctica. A gramática deverá ser abordada, especialmente no nível elementar, de uma forma subtil mas através de uma metodologia reflexiva que fomente a experimentação. O seu tratamento integrar-se-á nas actividades e sempre numa conexão com os textos; no entanto, poderão haver exercícios de consolidação e de sistematização que não estabeleçam uma relação directa com os mesmos. Mesmo assim, os exercícios gramaticais deverão estar sempre contextualizados.

Parece-nos, por isso, ser essencial que o professor promova uma reflexão sobre a língua, orientando-a como uma tarefa de descoberta e pesquisa, que virá a fomentar nos alunos um desenvolvimento das suas capacidades cognitivas ao mesmo tempo que se produzirá um aprofundamento do conhecimento da língua e a consciencialização daquilo que ele sabe.

Tivemos oportunidade de verificar que a aprendizagem da L2 passa pela construção de um novo sistema de comportamentos linguísticos que se sobrepõe ao sistema previamente adquirido da LM, pois se existe língua segunda, é porque naturalmente existe uma língua primeira, a materna. Logo, é indispensável o

conhecimento da língua materna dos alunos que aprendam uma língua segunda, de forma a adequar-se a explicação do funcionamento desta ao saber já adquirido daquela.

Neste sentido, consideramos ser necessário que o docente esteja preparado para enfrentar novos desafios e orientar os alunos nesta nova aprendizagem que pode, por vezes, ter como ponto de partida a sua própria LM. Aliás, no acto educativo, a língua materna é considerada o filtro obrigatório de qualquer aprendizagem e, por isso, ao compará-la à L2, aprende-se a conhecer melhor as duas línguas. Por esta razão, pensamos que é urgente repensar-se o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, em Cabo Verde, optando-se o quanto antes por uma didáctica da L2.

7.2.2. Linhas de força e pontos fracos derivados das entrevistas

Os dados resultantes das entrevistas aos professores permitiram-nos ter uma compreensão clara de quais são as suas percepções sobre o ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde, o entendimento que têm das suas práticas lectivas, os problemas metodológicos que enfrentam e as necessidades formativas que apresentam face ao ensino de línguas à base de tarefas e à abordagem *foco na forma*. Por conseguinte, apresentamos, neste ponto, uma reflexão sobre estas questões, com base nos dados recolhidos e descritos anteriormente.

O processo ensino/aprendizagem de uma língua é um processo complexo, é difícil indicar o que é que exactamente no ensino leva a bons resultados na aprendizagem, pois há estratégias que funcionam bem com um grupo de alunos, mas que com outro podem não fazer surtir o mesmo efeito. Podemos, então, considerar que o ensino/aprendizagem da língua deve estar

adaptado ao contexto, às potencialidades e às necessidades dos alunos, permitindo-lhes interagirem conscientemente na construção do seu conhecimento, de forma colaborativa, o que fomentará naqueles uma autonomia e um espírito de reflexão (Woodward, 2001). Logo, o planeamento e execução de uma aula de língua devem sobretudo ter em conta o seu público-alvo, ou seja, os alunos. No entanto, há ainda outros factores a ter em conta, como, por exemplo, a aprendizagem da língua direccionada para os seus usos em contexto, o controlo da aprendizagem, a interacção, a promoção de actividades comunicativas, a autonomia do aluno, a motivação, a integração de novas habilidades e conhecimentos (Wajnryb, 1992), os objectivos bem definidos (Scrivener, op. cit.).

Segundo Lund e Pedersen (2001), existem alguns princípios nos quais assentam a prática docente e é na interacção destes princípios com a prática que o bom ensino de uma língua deve ser delineado como um processo dinâmico. Segundo estes autores (op. cit.: 63-65), esses princípios fundamentais são quatro:

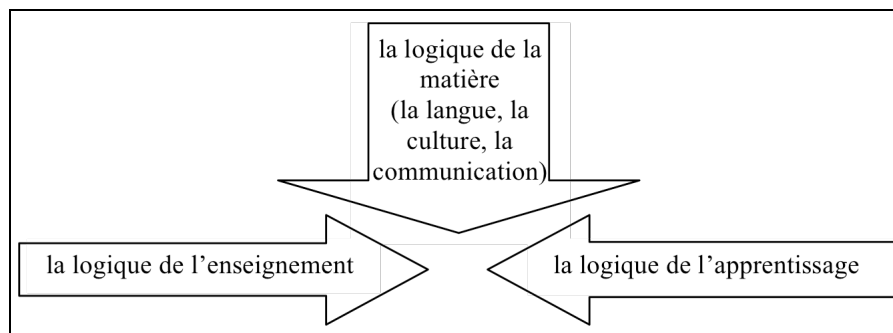
1. *Good language teaching opens up the possibility for a communicative learning forum.*
2. *Good language teaching creates linguistic attention in relation to the content-oriented communication.*
3. *Good language teaching helps the students to assume responsibility for their own learning.*
4. *Good language teaching breaks down walls.*

De um modo geral, os três professores consideram que a aula deve estar centrada nos alunos e que deve proporcionar um ambiente de interacção e colaboracionista no desenvolvimento das diversas actividades. Todavia, como tivemos a oportunidade de demonstrar, estas concepções reveladas pelos professores nas entrevistas não vão ao encontro das suas práticas, uma vez que as

suas aulas continuam muito centradas neles próprios e que o trabalho individual é uma constante.

A forma de agir dos docentes é determinante na motivação, interesse e construção de conhecimento dos alunos. Por conseguinte, o professor de línguas deve maximizar as oportunidades de aprendizagem e fornecer o máximo de oportunidades para a participação dos alunos, bem como promover a cooperação entre eles, integrando, preferencialmente, as quatro habilidades (Richards e Rodgers, op. cit.; Brown, 2000). De acordo com Defays e Deltour (2003), uma boa aula de língua é aquela que harmoniza a tripla exigência que representam:

Figura 36 - Representação de uma boa aula de língua



Fonte: Defays e Deltour, op. cit.: 189

Nesta perspectiva, o conceito de boa aula compreende a importância da selecção dos conteúdos, dos métodos de ensino e das estratégias de aprendizagem. Todos contribuem para o sucesso da aula de língua. Pelo contrário, a visão que os professores apresentaram, a nível individual, revela-se fragmentada, uma vez que focam um ou outro factor relevante, mas falta-lhes esta visão global de todos os intervenientes. É claro que os alunos são o público-alvo do ensino e são os actores da aprendizagem, no entanto para que o binómio ensino/aprendizagem funcione há que haver uma preocupação constante dos professores relativamente aos conteúdos, às estratégias de ensino que vão utilizar, se estes se adequam à

competência dos alunos, àquele contexto ou não, se são propícios para motivarem os alunos e facilitarem uma aprendizagem significativa. Por fim, é importante que os professores nunca descurem o entorno social que rodeia a aula, pois «*el contexto del aula en realidad no es otra cosa que un fiel reflejo de aquellas problemáticas sociales que prevalecen en la sociedad*» (Vez, 2004: 14).

Portanto, é fundamental que os professores tenham consciência de todos os factores que envolvem este processo e da necessidade de actualização e diversificação constante das estratégias que utilizam, e conhecimento das teorias subjacentes, dos materiais a que recorrem. Há uma premência permanente de inovação e melhoramento do seu pensamento e das suas práticas e, principalmente, do seu comprometimento profissional. Os professores devem manter altos padrões de ensino que lhes permitam orientar os seus alunos, diferenciadamente, em todo o processo ensino/aprendizagem, de modo que estes sejam capazes de construir o seu próprio conhecimento. Compete-lhes seleccionar estratégias e actividades que promovam uma aprendizagem activa por parte dos alunos, que os conduzam a uma reflexão sobre o objecto de estudo, ou seja, que os envolvam dinamicamente na aquisição do seu saber, questionando-se, confrontando-se, propondo alternativas, procurando soluções, com vista ao desenvolvimento do seu espírito crítico e isto implica que os docentes aperfeiçoem constantemente as suas práticas, de modo a inovarem, a corresponderem às distintas necessidades, expectativas e motivações dos seus alunos. Como refere Grosso (2005: 32/33):

Ao aluno de outrora, sujeito-recipiente, contrapõe-se o sujeito-construtor, aquele que aprende a aprender, participante e responsável pela sua própria aprendizagem, em formação contínua, permanente, isto é, ao longo da vida. O primeiro tipo

de público, sujeito-recipiente, é visto de forma monolítica, regido por princípios idênticos, não sendo tomadas em linha de conta as diferenças individuais. Para o segundo tipo, enfatiza-se a caracterização do público, identificam-se necessidades de comunicação específica e particulares do grupo e do próprio indivíduo...

No entanto, pudemos constatar que nem sempre isso é claro na actuação destes professores. Um exemplo disso, para além do já demonstrado no ponto anterior, é o facto de nunca terem utilizado ou mesmo desconhecerem a existência do QECR, um marco essencial no ensino actual de línguas. Dada a importância deste documento, já Fischer (2002) afirmava, há algum tempo, que

Dispomos, neste momento, da versão final do Quadro Europeu Comum de Referência que, seguramente, irá ser nos próximos anos, a orientação comum para todos os utilizadores, desde os professores, investigadores, autores de materiais didácticos a decisores políticos.

Contudo, verificamos que o QECR é ainda desconhecido por parte destes professores, que continuam a seguir metodologias tradicionais no ensino da Língua Portuguesa. Consequentemente, observamos que grande parte dos alunos não desenvolve as competências necessárias ao longo dos anos de escolaridade, não estando verdadeiramente capacitados para comunicarem de forma adequada, em Português, no final do ensino secundário.

Actualmente, o ensino de línguas, de um modo geral, deverá capacitar os alunos para uma intervenção quer em termos meramente linguísticos, quer em termos interculturais, de forma que eles se transformem em agentes sociais em contínua interacção com os seus pares, e para tal deverão desenvolver

competências a diversos níveis, com particular realce para a discursiva e estratégica. Por isso, os professores devem ter em conta que também são agentes sociais e que esta dimensão deve estar presente nas suas práticas.

Un profesor de lenguas hace algo más relevante que ‘enseñar un idioma’. Es un agente clave en los procesos sociales y, por tanto, tiene que incorporar en su formación la perspectiva social de su tarea docente. Y, porque resulta un agente esencial en el proceso social de la comunicación y representación transnacional e intercultural, debe asumir esa perspectiva social que se deriva del rol que juegan las lenguas en los procesos de transformación de una comunidad, de todo un pueblo, y, en definitiva, en el proceso de transformación global de la comunicación que caracteriza a la postmodernidad. (Vez, 2004: 13)

Desta forma, parece-nos essencial o conhecimento e utilização, por parte dos professores de língua, do QECR e o seguimento das suas directrizes. Este documento é um instrumento de trabalho que propõe e designa uma variedade de metodologias, permitindo ao professor adaptá-las ao contexto em que está inserido e ir ao encontro das verdadeiras necessidades dos alunos pelos quais é responsável: «(...) os métodos a serem usados na aprendizagem, ensino e investigação das línguas são aqueles que são considerados mais eficazes no alcançar dos objectivos combinados em função das necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social» (Conselho da Europa: 2001). O QECR poderá funcionar como um elemento de união dos profissionais que actuam no ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde e desta forma contribuir para o encontro de uma metodologia que se adeque à situação linguística e sociocultural do país. Ou seja, os professores partem do QECR como uma referência, mas devem ter em

consideração as diferenças sociais e culturais cabo-verdianas, procurando nelas os factores comuns e usá-los nas suas práticas lectivas como estratégia para a aplicação de metodologias de ensino que atraia e fomenta o interesse pela Língua Portuguesa.

Pela análise que fizemos das respostas dos docentes, verificamos que na sua opinião o ensino da língua continua a ser tradicional e com várias deficiências bastante enraizadas. Denotamos que no discurso de alguns professores há um certo imobilismo por parte da classe docente que acaba por perpetuar este ensino de pendor mais tradicionalista. Há pois uma desactualização dos professores, uma tentação para repetir sempre as mesmas «*receitas*» já ultrapassadas, tendencialmente vivem arreigados às suas práticas rotineiras, que os acompanham há muito tempo. Por oposição, os professores deviam procurar a auto-formação ou realizar acções de formação contínua de modo a reverem e actualizarem os seus conhecimentos e as suas competências, quer científicas quer didácticas, ou então dificilmente corresponderão às exigências do processo ensino/aprendizagem, vendo reduzidas as suas capacidades de profissionais da educação (Day, 2001).

No entanto, nas suas respostas, os professores demonstram estarem conscientes de que este tipo de ensino é prejudicial à aprendizagem da Língua Portuguesa e de que é desmotivante para os próprios alunos. Não nos podemos esquecer que estamos perante um ensino voltado para preocupações analíticas, normativas e correctivas; um ensino da gramática normativa como fim (principalmente a análise morfosintáctica); uma acentuada preocupação com o certo e o errado, definindo-se esse binómio a partir da gramática normativa; uma excessiva correcção do discurso que inibe e frustra o aluno; o predomínio do uso de textos literários escritos; o predomínio da leitura e da escrita, em detrimento do trabalho com a linguagem oral do aluno. Num contexto de sala de aula em que há

uma relação vertical professor/aluno, onde pouca iniciativa é atribuída a este último, onde os conteúdos se encontram desfasados da realidade, não se pode, efectivamente, pedir aos alunos que se sintam motivados para a aprendizagem da língua.

A maior parte dos docentes explica que há uma desadequação entre o estatuto conferido à Língua Portuguesa e o que realmente se passa na realidade, que há bastantes interferências do Crioulo na aprendizagem do Português, uma vez que aquela língua é a falada no dia-a-dia, a LM, enquanto esta se limita aos estabelecimentos de ensino e aos momentos oficiais, a L2. É ainda referido que os conteúdos programáticos também precisavam de ser adequados ao público-alvo, pois, por vezes, não só desmotivam os alunos, como também não proporcionam aprendizagens significativas.

Os professores, mais uma vez, têm consciência de que seguem uma metodologia que não corresponde aos interesses dos alunos, que não produz o efeito pretendido na aprendizagem da língua, mas, como é exposto por um dos professores, eles não têm conhecimentos científico-didáticos que lhes possibilitem ultrapassar este problema e avançar para novas metodologias mais adequadas. Consequentemente, mantém-se a tónica no ensino, nos conteúdos a ensinar e as necessidades dos alunos, as suas características cognitivas e socioculturais, interesses e motivações, continuam relegados para segundo plano. No entanto,

A eficácia na aprendizagem de uma língua está subordinada às motivações e características dos aprendentes, o que consequentemente conduz a uma grande variedade de objectivos e a uma variedade ainda maior de métodos e materiais. (Grosso, 2005: 35)

Logo, urge a opção por uma metodologia do PL2, pois alguns alunos (dependendo do estrato socioeconómico) só sentem necessidade de comunicar em Língua Portuguesa, pela primeira vez, quando iniciam o seu percurso escolar, ou seja, no momento em que lhes impõem uma outra língua de ensino/aprendizagem que vem, neste contexto, sobrepor-se à sua língua materna. Não se pode fazer tábuas rasas da LM dos alunos, ainda que adquirida de forma completamente informal, e iniciar-se a aprendizagem de uma L2, sem ter em conta a primeira, sobretudo porque a segunda apenas é utilizada, fora da escola, em situações formais e muito restritas.

Outros factores também indicados pelos professores e que contribuem para uma desadequação metodológica prendem-se com a inexistência de materiais didácticos apropriados ao ensino de línguas e com a existência de um único manual, que, como já tivemos a oportunidade de demonstrar, também não está estruturado para aprendizagem do PL2. Por um lado, dado não haver outros recursos disponíveis que permitam aos professores variar as suas estratégias, verifica-se um uso ilimitado do manual que parece ser um dos principais problemas: conteúdos descontextualizados, leituras sem prazer, gramática normativa, não uso de outras linguagens e pouco, ou nenhum espaço, para a realidade dos alunos. Por outro lado, ao utilizarem manuais portugueses, tal como referem, perpetuam o recurso a actividades que não se apropriam ao ensino da Língua Portuguesa naquele país.

Ao planificarem as suas práticas lectivas à volta das actividades propostas pelo manual, limitam a sua actuação e a própria aprendizagem dos alunos, uma vez que, no que diz respeito à gramática, aquele propõe normalmente exercícios, soltos, descontextualizados do seu funcionamento nos textos. Nesta linha de ideias, Figueiredo (op. cit.: 235) refere que:

A pedagogia cumulativa que os manuais impõem não favorece a aprendizagem sistemática, o reforço das aquisições, nem o ritmo de progressão do aluno. Os exercícios propostos cantonados e confinados só à morfologia, à sintaxe e por vezes ao léxico, também não contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, nem lhes propiciam o desenvolvimento harmonioso da sua capacidade linguística e discursiva por meio da reflexão gramatical...

Logo, a acção do professor tem uma influência directa na aprendizagem da língua dos seus alunos, pois dependendo do modo como aquele conduzir a aula, pode estar comprometida a aprendizagem, já que se se limitam apenas às actividades propostas nos manuais, quer o nacional quer os portugueses, condicionam essa mesma aprendizagem.

Uma forma de alterar esta situação passa pela implementação de novas estratégias, que sejam diversificadas e que se adequem a um ensino da língua segunda. Portanto, a experiência com o ELBT e a abordagem foco na forma foi para estes professores uma oportunidade para saírem das suas rotinas e testarem juntamente com os seus alunos novas formas de ensinar e aprender a Língua Portuguesa.

Todos os professores reagiram favoravelmente às novas estratégias pelo seu carácter dinâmico, interactivo, que permite aos alunos comunicarem efectivamente na língua-alvo, usando-a de forma contextualizada, autêntica ou semi-autêntica na sala de aula. O facto dos alunos se envolverem na realização de tarefas, possibilita-lhes compreenderem a língua-alvo, manipularem-na e interagirem com os colegas nessa mesma língua, tendo um propósito comunicativo subjacente (Nunan, 1989a). A pedagogia de Dewey já preconizava a

prática educativa «*learn by doing*», aprender fazendo, colocando a experiência no centro do processo educativo, incentivando a escola e os seus actores a possibilitarem que a criança, experimentando e concluindo sobre o resultado das suas tarefas, procedesse a uma reflexão e questionamento contínuos.

Logo, julgamos que há uma necessidade em se adoptar metodologias centradas nos alunos, que os tornem agentes activos e conscientes da sua própria aprendizagem. Esta será tanto mais significativa quanto mais os conteúdos se relacionarem directamente com as suas vivências e interesses e as expectativas de aprendizagem a convocarem. Desta forma, fomenta-se a motivação e a acção dos alunos, com intuito que estes se tornem simultaneamente responsáveis e autónomos, ao serem chamados a intervir, a negociar, a tomarem decisões e a assumi-las. Na maior parte dos casos, as tarefas realizadas em colaboração são estimulantes e simbolizam um desafio. Ao recolher recursos necessários e ao confrontar-se com as opiniões contrárias que vão surgindo, geralmente os grupos desenvolvem um trabalho mais aprofundado do que se os alunos trabalhassem individualmente. Todos os elementos do grupo se sentem pessoalmente responsáveis pelo sucesso dos colegas e compreendem que o seu sucesso individual depende do sucesso do grupo (Nunan, 2004; Richards e Rodgers, op. cit.).

A diversidade das tarefas que os alunos tiveram que executar foi igualmente um elemento motivador, pois quebrou com a monotonia das actividades a que estão habituados. Qualquer aluno necessita de se sentir motivado para a aprendizagem, pois a monotonia acaba por conduzir mais cedo ou mais tarde à insatisfação, sendo assim a mudança e a diversidade necessárias.

Os professores realçam que o ELBT, do ponto de vista do ensino, também é mais estimulante para eles, pois, como vimos, há muitas vezes uma inércia natural em repetir actividades já elaboradas há algum tempo e até algum receio ou falta de vontade em fazer alterações. Esta abordagem permite que os professores tenham um papel menos interventivo, mais discreto, ainda que participante, e se limitem a orientar os alunos ao longo dos seus trabalhos, nas suas dúvidas e problemas, mas sem interferirem no funcionamento dos grupos. O professor tem três papéis principais na sala de aula comunicativa: primeiro, deve actuar como um facilitador do processo comunicativo; segundo, deve actuar como um participante; e terceiro, deve actuar como um observador e aprendiz (Breen e Candlin, 1980).

Não obstante os pontos positivos enunciados pelos professores, existem alguns pontos que, segundo aqueles, prejudicam a aplicação destas estratégias. Por um lado, as turmas numerosas são um obstáculo à boa execução do ELBT; por outro lado, a resistência dos próprios professores a estas estratégias inovadoras que exigem uma atenção especial e uma maior preparação dos docentes. Na nossa opinião, o facto das turmas serem normalmente numerosas prejudica sempre a promoção de um ensino diferenciado, em que todos os alunos podem participar. Pelo contrário, o ELBT pode resolver este problema, pois os alunos ao trabalharem em grupo na prossecução de objectivos comuns acabam, aí sim, por se envolverem todos activamente, uma vez que cada um tem uma função a desempenhar na execução da tarefa; todos contribuem para o resultado final (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Willis e Willis, 2007). Portanto, por oposição às aulas magistrais, em que uma parte dos alunos não tem possibilidade de participar, surge o ELBT em que todos interagem, introduzindo na turma, ainda que numerosa, uma maior dinâmica que da forma tradicional, de facto, não acontece.

Portanto, cremos que este problema colocado pelos professores ao ELBT acaba por ser um não-problema.

No nosso entender, o segundo entrave referido – a provável falta de adesão por parte do corpo docente – poderá realmente representar um obstáculo inicial. Ora, se os professores se deixam vencer pelos obstáculos e vivem num estado de frequente ou permanente resistência às inovações não trarão nada de novo ao ensino, de um modo geral, e da Língua Portuguesa, em particular; viverão profissionalmente estagnados. Observa-se uma permanência ou um retorno a práticas docentes mais familiares, rotineiras e seguras, que não colocam o professor em situações de risco, mas que se tornam, sem dúvida, em práticas nada inovadoras e desinteressantes. Segundo Thurler e Perrenoud (1994: 148), «*a mudança supõe muitas vezes uma desestabilização, um esboroamento de uma cultura antiga e a reconstrução de uma cultura parcialmente nova*». A resistência à mudança é realizada como algo bastante racional pelos professores que consideram vantagens e desvantagens e implicações na sua vida profissional. Contudo, ao nos referirmos a este obstáculo como sendo apenas inicial, acreditamos, tal como Antúñez (2002), que se se envolverem os professores nos planos de inovação e mudança, será difícil estes resistirem a uma decisão de mudança na qual eles próprios participaram. Portanto, estabelecer objectivos comuns a um grupo e determinar métodos de trabalho para que todos os professores possam intervir são princípios que levam a que os docentes se impliquem nas tarefas e haja um aumento da sua participação discussão e práticas das novas metodologias que se pretende adoptar para o ensino/aprendizagem do PL2.

O esforço para conseguir escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares,

onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos, passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa. García (1999: 139)

Os professores mostraram-se igualmente favoráveis a uma abordagem foco na forma, por oposição ao foco nas formaS (de acordo com a nomenclatura de Long, 1991) e ao foco no sentido. Esta nova abordagem significou para estes docentes uma novidade positiva, uma vez que estavam (e estão) habituados às duas últimas. Por um lado, ao foco nas formaS, em que há uma visão da língua segmentada em léxico, regras gramaticais, pronúncia, fonemas... (Long e Robinson, 1998), sendo os conteúdos apresentados de forma linear e cumulativa. Neste tipo de abordagens, há uma desvalorização do processo de aprendizagem, adoptando-se mesmo, em alguns casos, uma visão behaviorista da aprendizagem. Por outro lado, ao foco no sentido, em que o modelo de aquisição de uma L2 se aproxima dos modelos de aquisição de uma LM. E como já tivemos a oportunidade de demonstrar anteriormente, neste tipo de abordagem em que há um nível elevado de input, os alunos conseguem atingir um bom nível de fluência, mas não atingem a competência linguística, que caracteriza os falantes nativos.

Contrariamente, as novas estratégias que estes professores experimentaram durante este estudo permitiu comprovar que, à semelhança de outros estudos (cf. Lightbown e Spada, 1990), ao incluir a abordagem foco na forma e o ELBT nas suas práticas, os resultados dos alunos na aprendizagem da língua são mais positivos, pois não só está em causa a abordagem em si, como a própria motivação dos alunos, que se implicam mais activamente na construção do seu conhecimento e no dos colegas.

Os professores ao direccionarem a atenção dos alunos para aspectos fundamentais da gramática da L2, no decorrer de uma tarefa comunicativa, que privilegia a troca de sentidos, não interromperam o acto comunicativo para o estudo e prática de itens gramaticais, de uma maneira isolada, mas apenas provocaram um desvio temporário da atenção dos alunos, enquanto estes estão empenhados em realizar uma determinada tarefa de compreensão e/ou de produção. A abordagem foco na forma chama a atenção para a forma, mas não a isola da comunicação (Doughty e Williams, 1998a). Por isso, elaborámos uma série de tarefas diferentes que criaram oportunidades para os alunos usarem diferentes itens gramaticais e reflectirem sobre os seus usos, no próprio contexto em que os utilizam para cumprirem as tarefas comunicativas. Com essa reflexão pretendíamos que o aluno prestasse atenção à gramática enquanto resolvia as tarefas que focalizavam o sentido.

A aplicação destas estratégias, novas para estes professores, como seria de prever, gerou algumas dificuldades relatadas pelos docentes. Estas dificuldades prendem-se sobretudo com a organização da turma para a execução das diferentes tarefas. Das unidades de registo recolhidas, inferimos que o trabalho em grupo não é privilegiado e, por isso, a mudança radical de paradigma – do trabalho individual ao trabalho colaborativo – constitui um elemento perturbador da rotina a que estes professores estão habituados. Efectivamente, constituir e organizar grupos de trabalho é mais complexo do que orientar vários trabalhos individualizados, pois não existe interacção, não existe discussão, confrontação de ideias.

No entanto, na prática docente, a aprendizagem colaborativa revela-se bastante eficaz, pois coloca os alunos em constante interacção, confrontando ideias, dialogando e analisando diferentes opiniões, o que permite desenvolver

neles atitudes de compreensão, tolerância e cooperação. Num mundo em que o homem vive cada vez mais isolado, torna-se urgente privilegiar as actividades colaborativas, não só com o objectivo de proporcionar uma aprendizagem mais significativa, como também de promover as relações interpessoais. Quando os alunos interagem e trabalham colaborativamente, constroem conhecimento de uma forma mais significativa, desenvolvem aptidões intra e interpessoais, deixam de ser independentes para ser interdependentes. No caso da aprendizagem da Língua Portuguesa, dado que as dificuldades são generalizadas, seria certamente uma mais-valia, pois o espírito de entreaajuda resultaria numa aprendizagem mais profícua.

Para Vygotsky (op. cit.), a colaboração entre pares ajuda a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas pelo processo cognitivo implícito na interacção e na comunicação. Para o autor a linguagem é fundamental na estruturação do pensamento, sendo necessário para comunicar o conhecimento, as ideias do indivíduo e para entender o pensamento do outro envolvido na discussão ou na conversação. O trabalho em colaboração com o outro, segundo esta teoria, enfatiza a ZDP – zona de desenvolvimento proximal – que é «algo colectivo» porque transcende os limites dos indivíduos.

Com a aprendizagem colaborativa pretende-se fomentar um desempenho mais eficaz do aluno nas actividades escolares ao favorecer todos os alunos intervenientes num projecto comum. Uma outra consequência positiva da aprendizagem colaborativa é, segundo Arends (1995), a oportunidade que os alunos têm de adquirirem competências de cooperação e colaboração, cada vez mais importante na nossa sociedade.

A outra dificuldade relaciona-se com a falta de experiência destes professores no ELBT, uma vez que, para além de terem de dominar bem os conteúdos programáticos que ensinam, tiveram de aplicar novas estratégias de ensino que não correspondem à sua experiência enquanto professores. Por um lado, esta situação obriga a que adquiram sensibilidade face aos aspectos que podem levantar mais dificuldades aos alunos e a eles próprios, como, por exemplo, a organização do tempo, a formação dos grupos de trabalho, a mediação na execução das tarefas. Por outro lado, torna-se necessário aperfeiçoar e ganhar mais segurança no ELBT e em saberes relativos à gestão da aula.

O ensino da Língua Portuguesa esteve, e continua, dominado por uma forma de ensino bastante simplificada: de um lado, os recursos que se reduzem ao quadro de giz e ao manual; de outro lado, estratégias pouco diversificadas e pouco atractivas, centradas no próprio manual e no trabalho individual. Com o surgimento de novas teorias sobre o ensino e a aprendizagem, esse ensino deveria ter passado a utilizar um número crescente de diferentes metodologias que suportam as teorias vigentes. No entanto, o que se verifica é que estes professores continuam a reproduzir um ensino centrado neles próprios e que quando confrontados com outras abordagens, mais actuais, apresentam claras dificuldades na sua execução. Deste modo, este tipo de estudos embora realizados em espaços curtos de tempo são relevantes, pois «*os professores aprendem a comportar-se de modo diferente*» (Thurler & Perrenoud, 1994: 54), mas também é necessário uma insistência e aposta num apoio formativo contínuo, sob pena desses professores irem retomando os comportamentos anteriores.

Portanto, relativamente ao ensino da gramática, podemos inferir que os professores participantes demonstram reconhecer as limitações do ensino tradicional da gramática que praticam, de carácter predominantemente prescritivo,

e a necessidade de adoptar novas abordagens, mas também demonstram ter dificuldade em relação ao que se desvia desse ensino tradicional da gramática. Contudo, esse reconhecimento não invalida as suas preocupações e as suas dúvidas face às consequências da substituição dessas práticas de pendor mais tradicionalista por práticas centradas na reflexão linguística, seguindo uma abordagem foco na forma. Um ensino da gramática de acordo com a linguagem actual, preocupado com os usos da língua e não com «*receitas*» de como escrever ou falar correctamente. É importante que os professores tenham em mente as finalidades de aprendizagem de uma língua, neste caso do PL2, que apontam para uma reflexão sobre a estrutura e os usos da língua, baseando-se em «*estratégias de didáctica da língua, especialmente dirigidas à tarefa de 'criar consciência', i.e., de conhecer, ou melhor, 'reconhecer o que se sabe', e à tarefa de alargar e diversificar o que se sabe, i.e., de 'saber cada vez mais sobre o que se conhece'*» (Faria, 1995: 11).

Os professores demonstram-se satisfeitos com a formação inicial que realizaram e sentem que foram preparados adequadamente para o ensino do PL2. Contudo, este estudo demonstra exactamente o contrário, quer pelo resultado da observação das suas aulas quer pelas dificuldades que os docentes revelaram na aplicação das estratégias alternativas que lhes propusemos. A acrescentar o facto de como já tivemos oportunidade de referir, não haver, até à data, no currículo da licenciatura em Estudos Portugueses e Cabo-verdianos uma disciplina de metodologia/didáctica do PL2. É fundamental que se invista, na formação inicial, em medidas metodológicas relacionadas com a consciencialização linguística e comunicativa, de modo a ultrapassar-se o ensino estéril da gramática, pois «*De um entendimento correcto da centralidade da reflexão sobre a língua e o seu funcionamento decorrerá (...) uma selecção certa de estratégias e metodologias complementares que permitam distribuir, de modo equilibrado e*

variado, as diferentes actividades realizadas na aula de Português» (Vilela *et al.*, 1995: 248). Esse entendimento permitirá ao professor adquirir as competências necessárias para, nas suas aulas, fomentar nos seus alunos o espírito crítico e reflexivo sobre a língua, num ambiente de descoberta do seu sistema e dos seus diferentes usos.

Está claro que não é suficiente oferecer apenas uma formação inicial de professores de PL2. É importante a possibilidade de formação contínua, através da qual os profissionais possam partilhar experiências, além de aprofundarem os seus conhecimentos.

Por conseguinte, a formação contínua específica nesta área poderia complementar a formação inicial que receberam e colmatar as necessidades metodológicas que sentem. Tal como verificámos, os docentes consideram as acções de formação, em geral, como sendo de grande utilidade ou mesmo indispensáveis, sobretudo no caso do ELBT. Estes dados evidenciam que os professores de Língua Portuguesa entrevistados, embora não revelem ter consciência de que a formação inicial é insuficiente, que foi apenas uma primeira etapa, demonstram ter necessidade de uma actualização contínua que lhes permita enriquecer a sua actuação e a própria aprendizagem dos alunos, rompendo, deste modo, com as práticas comuns, que distanciam cada vez mais os alunos do prazer de aprenderem Português; uma actualização/formação que seja uma reflexão permanente sobre quais são os saberes fundamentais à prática educativa, crítica e transformadora. Este ensejo vai ao encontro do disposto no relatório para a UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional para a Educação no século XXI (1996: 89), segundo a qual,

Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a

vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma actualização contínua dos saberes, apesar da educação inicial dos jovens tender a prolongar-se.

Logo, ao analisarmos as respostas dos inquiridos, apercebemo-nos da importância da satisfação dessas necessidades, de forma a contribuírem, de acordo com os paradigmas de Eraut (1987), para a superação de lacunas da formação inicial, para o crescimento do professor ao longo da sua carreira, para a ocorrência de mudanças de acordo com o desenvolvimento da sociedade, ou ainda para a solução de problemas da escola, da turma ou até de um professor.

Eraut (op. cit.) propõe quatro paradigmas principais, no âmbito da formação contínua: o da deficiência, o do crescimento, o da mudança e o da solução de problemas. No primeiro, defende-se a ideia de que um docente possui falhas de formação devido à desactualização da formação inicial e à falta de competências práticas. Neste caso, a formação contínua é entendida como uma acção que possibilitará o enriquecimento dos saberes e das destrezas. O segundo paradigma relaciona-se com a experiência pessoal do professor e visa o seu desenvolvimento profissional. Há, aqui, uma valorização da experiência pessoal e profissional dos professores que assumem um papel activo na sua formação. No terceiro, pretende-se que a formação seja um processo de negociação e de colaboração dentro da escola, que sofre influências externas, e um processo de reorientação dos conhecimentos e das competências dos professores. No quarto e último paradigma, consideram-se os professores como sendo os elementos indicados para solucionarem os problemas que surgem na escola, pois são quem mais directamente intervém nas várias situações educativas.

Parece-nos, pois, que o desenvolvimento profissional deva ser entendido como um conjunto de processos e estratégias que conduza à reflexão dos

professores sobre a sua prática, que fomente a concepção, por parte dos professores, do conhecimento prático, estratégico e que os torne capazes de aprenderem com as suas experiências, adoptando uma postura de colaboração entre colegas na prossecução de objectivos comuns. Neste sentido, as acções de formação contínua, em que participem, devem representar momentos de pesquisa, de questionamento e de busca de soluções.

Uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e reflectir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. (Imbernón, 2001: 55)

Uma formação contínua específica em estratégias para o ensino do PL2, como o ELBT, a abordagem foco na forma, permitiria, pois, que os professores correspondessem às novas exigências de aprendizagem da língua e da própria sociedade e que se inserissem num processo de inovação e de mudança, acompanhando, deste modo, toda a evolução científica, didáctica e pedagógica, bem como todo o processo de aprendizagem das novas gerações.

7.2.3. Linhas de força e pontos fracos derivados dos questionários

O questionário que aplicámos às três turmas envolvidas neste estudo teve como finalidade compreender a perspectiva do aluno, uma vez que é ele o alvo do ensino. Embora neste trabalho nos tenhamos centrado na perspectiva das

estratégias de ensino de uma L2, em particular da Língua Portuguesa, não poderíamos deixar de auscultar o outro lado do ensino, ou seja, a aprendizagem. Considerámos, portanto, fundamental verificar em que medida as percepções dos alunos no final desta experiência com o ELBT e a abordagem *foco na forma* coincidem ou não com as dos professores. Neste sentido, neste ponto propomos nos fazer uma reflexão com base nos dados dos questionários apresentados acima.

O sucesso da aprendizagem dos alunos é influenciado por vários factores (motivacionais, afectivos, cognitivos, sociais...), que também afectam o seu interesse pelas diferentes disciplinas, e, neste caso concreto, pela Língua Portuguesa. A maioria dos alunos inquiridos revelou gostar da disciplina de Língua Portuguesa, no entanto, estes dados contrariam a opinião que os professores têm a esse respeito e a que nós sentimos enquanto docente e investigador no terreno. Duas razões poderão estar na base deste resultado: o facto dos professores terem escolhido as melhores turmas para participarem neste estudo e aí estaremos, efectivamente, perante alunos interessados; as respostas terem sido dadas para agradar o professor e o investigador. Esta questão, de certo modo, fica mais clarificada com as percentagens quanto ao grau de dificuldade de aprendizagem da língua que os alunos revelam ter, ou seja, a maior parte dos alunos refere não ter dificuldades, o que nos leva a inferir que estamos perante a primeira razão enunciada acima. Não obstante, um número considerável de alunos, como tivemos oportunidade de observar, manifestou enfrentar dificuldades.

Um outro facto contraditório que pudemos constatar nos resultados dos inquéritos prende-se com a participação. Como tivemos oportunidade de assistir nas aulas destes professores, o habitual foi o aluno não participar na aula, devido ao método por eles utilizado que não requer que o aluno participe activamente.

Logo, o que podemos concluir destes dados é que os alunos não têm realmente noção do conceito «participação», pois estão acostumados a aprender de forma passiva (só a ler ou a ouvir), no domínio da compreensão/recepção, e muito pouco de actividades de produção (falar e escrever), de interacção. Por conseguinte, o sentido de participação que têm limita-se às vezes em que são solicitados pelo professor para intervirem. Para uma real participação activa, seria necessário um estímulo com aulas diferenciadas e dinâmicas, criando situações relevantes para os alunos onde a língua se usa nos mais diversos contextos.

As estratégias seguidas pelos professores durante o mês de experiência tiveram uma boa recepção pela generalidade dos alunos, que as classificaram como mais interessantes do que aquelas a que estão habituados. Este facto está intimamente relacionado com o novo papel que passaram a desempenhar nas aulas de Língua Portuguesa e com o dinamismo das estratégias. Efectivamente, o ELBT permite que os alunos se tornem mais activos, mais responsáveis pela construção do seu conhecimento, contrariando a tendência passiva a que são geralmente submetidos.

By using 'task' as a basic unit of learning, and by incorporating a focus on strategies, we open to the students the possibility of planning and monitoring their own learning, and begin to break down some of the traditional hierarchies. (Nunan, 2004: 15)

Ou ainda:

Engaging learners in task work provides a better context for the activation of learning processes than form-focused activities, and hence ultimately provides better opportunities for language learning to take place. (Richards e Rodgers, op. cit.: 223)

Contrariamente à situação habitual em que, mesmo se os alunos têm um certo grau de participação, a interacção é dirigida pelo professor, o trabalho de grupo supõe que os elementos constituintes de cada grupo organizem a sua interacção. Embora numa situação de sala de aula os papéis (professor/aluno) sejam complementares, no caso do ELBT, eles caracterizam-se por serem iguais desde o início. Como referem Correia e Dias (op. cit.: 118), «*os novos papéis do professor e do aluno misturam-se e identificam-se ao adquirirem uma responsabilidade conjunta*». A forma como se desenrola esta interacção, dirigida pelos próprios alunos e acompanhada pelo professor, depende do tipo de tarefas a realizar. No seu papel de monitorizar as diversas situações e facilitar a aprendizagem, julgamos que o professor deve estimular a partilha entre alunos e a produção conjunta, desencadeando momentos de reflexão, críticas, questionamentos e (re)construções do conhecimento.

O processo de realização das tarefas é muito importante, bem como a sua conclusão. No entanto, para que isso se verifique, os objectivos devem ficar claros desde o início, pois os alunos sentem-se mais motivados para trabalhar na tarefa; a maioria dos elementos do grupo, incluindo os que têm mais dificuldades, envolve-se mais activamente, o que facilita todo o desenvolvimento e término da tarefa (Richards e Rodgers, op. cit., Willis e Willis, op. cit.). É, portanto, essencial que o professor se certifique que os alunos têm completa consciência do que é esperado deles antes de se organizarem em grupos de trabalho. Parece-nos, pois, que o facto dos alunos envolvidos no estudo terem compreendido os objectivos das tarefas que realizaram foi um elemento importante para o seu processo de aprendizagem e para a completa execução das tarefas.

Um dos aspectos positivos do ELBT é a possibilidade dos alunos trabalharem em grupo, desenvolvendo o seu trabalho com um objectivo comum,

num espírito colaborativo. Como pudemos observar pelos dados dos inquiridos, esta forma de aprendizagem agradou bastante aos alunos, pois permitiu-lhes interagir com os colegas com o intuito de criarem situações de aprendizagem, de construção de conhecimento. Os alunos, como uma equipa, trabalhando num sistema de colaboração, aperfeiçoarão a sua competência linguística e comunicativa e serão capazes de reproduzir em situações concretas de comunicação, fora da sala de aula, esses conhecimentos. Os professores aqui também têm um papel fulcral, na medida em que devem ajudar os seus alunos a desenvolverem essa aprendizagem colaborativa e consciencializarem-se de que possuem um conhecimento que podem e devem partilhar com os colegas. Os docentes ao abandonarem as formas mais tradicionais de ensino e adoptando o ELBT estarão a privilegiar actividades que promovam uma aprendizagem mais construtiva por parte dos alunos. O contexto da sala de aula, propício para este tipo de abordagem, caracteriza-se por ser dinâmico e colaborativo, com o intuito de se conseguir o envolvimento pessoal dos alunos com a língua segunda, através da realização de tarefas que permitam a cada um partilhar com os colegas as suas ideias e conhecimentos e que privilegiem as suas escolhas dos alunos quanto às temáticas a abordar, para que, deste modo, possa haver uma maior aproximação entre os conteúdos curriculares e os seus interesses.

Estudos no âmbito da «*peer interaction*» ou «*peer talk*» na sala de aula, por exemplo, têm demonstrado que os alunos que participam em tarefas colaborativas têm tendência para obter resultados escolares mais elevados, uma maior auto-estima, desenvolvem mais atitudes sociais positivas, diminuem os estereótipos raciais ou étnicos e compreendem melhor os conteúdos programáticos (Stahl, 1994). O mesmo pode verificar-se em grupos maiores, devidamente organizados, na busca de um objectivo comum.

Segundo Piaget, o aluno é um sujeito cultural activo cuja acção tem dupla dimensão: assimiladora e acomodadora. Pela dimensão assimiladora ele produz transformações no mundo objectivo, enquanto pela dimensão acomodadora produz transformações em si mesmo, no mundo subjectivo. A assimilação e a acomodação constituem as duas faces, complementares entre si, de todas as suas acções. Por isso, o professor não deve aceitar que o aluno fique passivo a ouvi-lo, mas que intervenha e participe na construção e aprofundamento do seu conhecimento (Fosnot, 1999).

Num contexto linguístico como este em que grande parte dos problemas que surge é complexa e, de algum modo, generalizada, uma das formas de se chegar à sua resolução é através de um trabalho colaborativo consequente das interacções entre os vários intervenientes na aula de Língua Portuguesa – alunos e professor. Arends (op. cit.) sintetiza em três pontos as principais características da aprendizagem colaborativa: o trabalho de equipa; a formação de equipas heterogéneas constituídas por alunos de níveis, sexos e raças diferentes; os sistemas de recompensa orientados para o grupo e não para o indivíduo. Ora, o ELBT torna esta aprendizagem possível e constitui-se como a abordagem que poderá sobrepor-se aos métodos mais tradicionais e que não têm conseguido ultrapassar os problemas de aprendizagem da língua constatados.

A participação activa de todos os elementos do grupo, a promoção da entreajuda entre eles e o devido acompanhamento do professor contribuirão para que os alunos desenvolvam e concluam as suas tarefas, ultrapassando as possíveis dificuldades. Frequentemente, a falta de acompanhamento e o próprio trabalho individualizado dentro do grupo são factores que contribuem para o abandono das tarefas. Compete, pois, ao professor criar condições para que os alunos se sintam todos implicados num objectivo comum e para o qual todos devem contribuir,

dentro de um espírito colaborativo. Nas turmas estudadas, poderá ter faltado algum acompanhamento efectivo por parte dos professores, pois uma parte dos alunos revelou que nem sempre levaram as tarefas propostas até ao fim. Factor que de certa forma vai ao encontro do que os docentes revelaram nas entrevistas, quando referiram não se sentirem completamente preparados para gerir este tipo de trabalhos na sala de aula. Segundo o QECR,

Para que uma tarefa comunicativa se realize com êxito, é necessário seleccionar, equilibrar, activar e coordenar as componentes adequadas de todas as competências necessárias para o planeamento, a execução, o controlo/avaliação e (quando necessário) a remediação da tarefa, a fim de realizar com êxito a intenção comunicativa. (Conselho da Europa, op. cit.: 220)

Esta questão está directamente relacionada com o novo papel do professor. Os alunos, de um modo geral, sentiram que o professor teve uma atitude de moderador, ajudando-os na execução das tarefas e permitindo que eles tirassem as suas conclusões sobre o assunto em estudo. No entanto, houve ainda um número considerável de alunos que não teve essa percepção, que não notou diferenças na actuação do professor. A análise das entrevistas e as respostas dadas pelos alunos nos questionários, levam-nos a inferir que esta também terá sido uma dificuldade para o próprio professor, pois este não estava preparado para mostrar aos seus alunos o percurso a seguir na realização das tarefas para chegarem às várias conclusões. É necessário que o professor tenha bem claro na sua mente o que é o ELBT. A falta de fundamentação teórica e de uma melhor preparação para esta abordagem contribuiu certamente para que nem sempre fosse capaz de compreender qual (e como) o papel que deveria desempenhar no desenrolar das tarefas. Esta questão leva-nos a outra que também já tivemos a oportunidade de

abordar que é a questão da auto-formação, da formação contínua, pois para o professor ser um profissional consciente do seu papel de educador, necessita estar actualizado com as investigações conduzidas na área da linguística aplicada, da didáctica...

Claro que outros factores estarão na base das dificuldades encontradas por alguns alunos, como, por exemplo, a falta de organização interna dos grupos, a própria adaptação à nova distribuição do espaço da sala de aula. Tal como os professores referiram, os grupos tiveram alguns problemas para se organizarem, entre outras coisas, a falta de consenso na distribuição das tarefas. A modificação do espaço a que estavam habituados também pode estar na origem de alguma perturbação, pois exige que os alunos, habituados a estarem sentados individualmente ou com um colega, numa carteira, na direcção do professor, agora, se reúnam em pequenos grupos, espalhados pela sala, com vista à realização da tarefa. Ora, não estando habituados a este tipo de actividades, pode-se gerar alguma confusão que exigirá da parte do professor um maior controlo (sem, no entanto, chamar a si o protagonismo da aula), para que os alunos não deambulem pela sala a ver o que se passa no resto dos grupos, nem queiram constantemente mudar de sítio ou mesmo trocar de grupo.

Portanto, para que os alunos possam desempenhar o seu papel na realização das tarefas de forma eficaz, é necessário que o professor tome algumas medidas antes e durante a tarefa que facilitarão o trabalho daqueles:

- preparar previamente os alunos para o trabalho de grupo: tendo em conta que eles não estão habituados a este tipo de actividades, é necessário que o professor tenha uma intervenção inicial para lhes explicar o funcionamento do trabalho de grupo e mesmo, quando

necessário, realize, inicialmente, pequenas e simples actividades de preparação à tarefa;

- clarificar convenientemente os objectivos da tarefa: os alunos, ao conhecerem os objectivos da tarefa, empenham-se para os atingirem, realizando um trabalho colaborativo;
- certificar-se que os alunos possuem conhecimentos de língua necessários para realizarem a tarefa: para que a interacção se desenrole e a tarefa se realize, é necessário que estes possuam o vocabulário básico para o desenvolvimento da actividade;
- fornecer instruções claras e objectivas: o professor deve estabelecer um modelo a ser seguido e procurar que os alunos o aproveitem como ponto de partida para a execução da tarefa;
- coordenar a formação dos grupos: o professor deve ter a preocupação de ajudar a formar grupos heterogéneos, o que promoverá um equilíbrio no desenvolvimento da tarefa;
- monitorizar a tarefa: o trabalho de grupo exige uma maior atenção do professor, que tem de acompanhar o desenrolar da tarefa, tirar as possíveis dúvidas e garantir que os alunos cumprem os objectivos traçados;
- garantir feedback: os alunos precisam de ser informados, ao longo da tarefa, sobre o seu desempenho, sobre quais objectivos já foram cumpridos e quais ainda faltam cumprir para concluir a actividade. É também uma forma deles perceberem que, apesar da autonomia

concedida para a realização da tarefa, o professor os acompanha permanentemente.

O ELBT e abordagem *foco na forma* despertou maior interesse nos alunos pela gramática e facilitou, segundo eles, a sua aprendizagem. Efectivamente, o facto de o ELBT proporcionar aos alunos o estudo de conteúdos gramaticais contextualizados, específicos da tarefa que estão a realizar, torna a sua aprendizagem mais significativa e estimulante. Long e Crookes (op. cit.: 43) postulam que a tarefa:

(...) provide a vehicle for the presentation of appropriate target language samples to learners – input which they will inevitably reshape via application of general cognitive processing capacities – and for the delivery of comprehension and production opportunities of negotiable difficulty.

Skehan (1998: 97/98), por seu turno, propõe que as tarefas possam ser usadas para conduzir os aprendentes na direcção de determinados aspectos da língua:

Such channeled use might be towards some aspect of the discourse, or accuracy, complexity, fluency in general, or even occasionally, the use of particular sets of structures in the language.

Portanto, esta forma integrada de estudarem a gramática revelou-se estimulante para os alunos que nas suas respostas demonstraram preferir esta abordagem do que as anteriores seguidas pelo professor, que normalmente são caracterizadas por aqueles como desinteressantes.

O ensino da gramática é visto como pouco estimulante pelos alunos que só encontram indicadores de regulação de aprendizagem nos testes conducentes a uma nota. Por seu lado, também não extravasa do discurso dos professores uma atitude gratificante pela transformação do conhecimento implícito da língua, que as crianças dominam, em conhecimento explícito e sistematizado que o ensino da gramática deve perseguir. (Sim-Sim. e Rodrigues, 2006:136-137)

Face a este novo ensino da gramática, segundo os dados dos questionários, verificou-se uma maior compreensão dos itens gramaticais. A maioria dos alunos declarou ter compreendido e assimilado melhor a gramática em estudo, facto que está intimamente ligado com a forma como foi feita essa aprendizagem. O ELBT favorece, pois, a integração de tarefas, onde se privilegia um uso natural da língua-alvo, que fomentam a interação e a reflexão sobre as particularidades dessa língua, através do *foco na forma*.

De forma a sistematizar os itens gramaticais abordados nas várias tarefas, produzimos algumas fichas de trabalho para ajudar os alunos na sua aprendizagem. Essas fichas também tiveram uma boa recepção por parte destes que revelaram, nos questionários, terem-nas considerado úteis. Willis e Willis (op. cit.: 125) consideram que este tipo de sistematização gramatical, após o estudo contextualizado, é benéfico:

It is also useful to explain to learners how these phrases work and demonstrate their use. You could refer them to their grammar book, or work through some grammar-book exercises with them. You could make up exercises of your own...

E ainda Silva (2008: 97):

O ensino-aprendizagem progressivo da língua fará tanto mais sentido quanto mais sistematizado for o tipo de tarefas propostas. Ao invés de se pretender que o aluno se limite a recitar regras que depois não sabe aplicar, preconiza-se que seja dada ao aluno oportunidade de observar, colocar hipóteses para descobrir os mecanismos de funcionamento da língua e manipular a língua, de forma a compreender as regras que deste processo vai extraíndo.

O ensino/aprendizagem da gramática, seguindo uma abordagem *foco na forma*, permite, portanto, a tomada de consciência e a sistematização do conhecimento da língua, com base em tarefas activas de descoberta e resolução de problemas que são mais estimulantes e que proporcionam momentos de aprendizagem significativos. Estas fichas de trabalho têm como objectivo reforçar este tipo de actividades e a reflexão sobre a língua. Espera-se, neste sentido, que os alunos possam usar os conhecimentos adquiridos na prática da análise linguística para expandir as possibilidades de uso da língua e as suas capacidades de reflexão.

(...) a componente computacional da língua é constituída por regras e operações cuja captação obriga a um esforço de memória e atenção sobre os dados linguísticos. A identificação de certos elementos ocorrentes nesses dados que possuem características comuns leva ao desenvolvimento das capacidades de sistematização e generalização. A formulação de regras treina o raciocínio teórico e a capacidade de abstracção. A consciente utilização dos recursos criativos da língua, com manipulação das regras de formação de palavras e frases ou de enunciados, desenvolve a criatividade. (Mateus, 2002: 22)

Um outro aspecto positivo que podemos constatar, a partir dos questionários, é o facto de os alunos terem revelado que reflectiram sobre a língua e que essa reflexão lhes proporcionou uma melhor compreensão sobre os conteúdos estudados. Efectivamente, o conhecimento explícito da língua ajuda o aluno a observar características do input que de outro modo poderiam passar despercebidas e, simultaneamente, facilita o processo de percepção de diferenças entre input e output, contribuindo desta forma para o desenvolvimento da sua interlíngua. Mateus (*ibidem*) também defende a importância de um ensino explícito da língua ao referir que:

Uma das vertentes do conhecimento explícito da língua que concorre para o crescimento linguístico do indivíduo é a possibilidade que esse conhecimento lhe proporciona de tomar consciência das operações que realiza nos actos de fala. Por outro lado, e diria mesmo a um nível superior, um ensino da língua que desenvolva uma capacidade de elaboração mental tem uma notável influência no desenvolvimento psico-social e comportamental do estudante.

Norris e Ortega (op. cit.), no seu estudo no âmbito da aquisição de uma L2, também concluíram que as abordagens de ensino explícito da gramática se mostram mais eficazes e contribuem proficuamente para a aprendizagem dos alunos. Os autores concluíram ainda que a abordagem explícita não só demonstra ser facilitadora de aprendizagem como também gera benefícios a longo prazo. A posição de DeKeyser (2003) também vai ao encontro das conclusões de Norris e Ortega ao sugerir que a atenção nos aspectos formais da língua-alvo desempenha um papel positivo na aprendizagem dos mesmos, através da abordagem explícita no ensino da gramática. Portanto, pensamos que esta forma de ensinar gramática, focalizando a forma e reflectindo sobre os seus usos, traduzir-se-á numa melhor

compreensão dos itens gramaticais em estudo e, por conseguinte, numa aprendizagem mais significativa.

O estudo da gramática, se feito de forma adequada, seguindo a abordagem que propomos, é útil para desenvolver a competência comunicativa, ao contrário do ensino prescritivo e descontextualizado que se tem revelado ineficiente na aprendizagem da língua. Tanto professores como alunos foram claros nas suas respostas ao revelar que um ensino que proporcione a análise e reflexão da língua em situações concretas de comunicação facilita o uso da língua por parte dos alunos, de modo que estes se tornem falantes competentes na L2.

Os professores ao despertarem nos alunos o interesse e a reflexão sobre determinados aspectos da gramática, considerados importantes, numa determinada situação em estudo, facilitam a aprendizagem da gramática e afasta-se a ideia de que esta é difícil e aborrecida. Neste sentido, segundo o que constámos nas respostas dos alunos, o ELBT e o *foco na forma* concorrem para desfazer esta ideia e fomentar a reflexão sobre a gramática que favorecerá um melhor uso da língua.

O desenvolvimento da competência comunicativa está relacionado com a capacidade dos alunos serem capazes de interpretar e usar um maior número de recursos linguísticos, quer no modo escrito quer oral, de forma adequada em diversas situações de interacção, sejam eles formais ou informais. Para um melhor uso da língua, os aprendentes devem ser capazes de reflectir sobre aspectos da língua em situações reais de comunicação, isto é, usar conhecimentos adquiridos através da prática e da análise linguística para expandir a sua capacidade de reflexão e aumentar a sua capacidade de usar a língua nas suas diferentes possibilidades de realização.

Nesta fase, o papel do professor é fundamental. Este deve evitar o recurso abusivo ao manual didáctico, expondo sistematicamente regras e definições e excluindo qualquer reflexão crítica. Pereira (2000: 246) reforça esta ideia, ao defender que o professor:

Deve ser crítico e fazer com que seus alunos (com as adequações compatíveis ao nível) exerçam o sentido da crítica, conhecendo teorias diversas, sem medo de ser avançado (ousado) demais ou tradicional (antigo, ultrapassado), lembrando-se de que como usuário da língua (para comunicar-se simplesmente ou fazer uso de sua função expressiva, estética), ele tem direitos e deveres, não sendo indiferente, alheio, neutro. Muito menos temer alguma pergunta embaraçosa que não possa responder correta e imediatamente.

Esta nova abordagem fomentou, pois, essa reflexão necessária da gramática e possibilitou aos alunos tomarem consciência dos usos que fazem da língua. Com o ELBT, estes realizaram tarefas com situações menos artificiais de uso da língua, fazendo um uso real da mesma. Seguidamente, o professor propiciou momentos de reflexão, apresentando conceitos, esclarecendo dúvidas, garantindo agora que eles sejam capazes de praticar e de usar de forma consciente os itens gramaticais com os quais trabalharam durante a realização das tarefas.

O ELBT, como ficou provado pelas respostas dos professores e, agora, também dos alunos, promove a interacção entre estes últimos, dando-lhes a oportunidade de aprenderem a L2 através de um uso social da língua, uma vez que esta abordagem proporciona-lhes habilidades para realizarem tarefas que recorrem a situações que os podem ajudar no mundo real.

Os alunos sentiram-se mais à vontade para participar nas actividades de português, na sala de aula, uma vez que o ELBT lhes confere alguma liberdade na forma como tratam os problemas levantados nas tarefas e estas são concretizadas em grupo, o que fomenta um espírito de colaboração, de entreajuda que, sem dúvida, os motiva consideravelmente para a aprendizagem da língua. A motivação passa também pelo facto dos alunos poderem discutir aspectos da língua com os colegas, notando falhas na sua própria produção ou dos colegas, e poderem colmatá-las no decorrer das tarefas. Ao mesmo tempo, sentem-se mais livres para utilizarem a língua portuguesa, no grupo, onde erros, hesitações, interferências não são relevantes, desde que o sentido seja claro, o que não acontece se tiverem que falar em público com o professor, em que há um esforço maior para se exprimir com exactidão na forma e no sentido. A motivação é intrínseca ao aluno, mas, na maioria das vezes, tem de ser desencadeada pelo professor, através de abordagens de ensino interessantes, estimulantes e, sobretudo, compatíveis com a realidade linguística e cultural dos alunos. Factores como a inibição, a auto-estima, o aceitar riscos, a tolerância com as diferenças, são algumas características que os professores devem ter em conta para poderem ajudar os aprendentes a superarem problemas que sejam um impedimento à sua aprendizagem.

O ELBT possibilita que o aluno passe «*a ser sujeto activo de su propio aprendizaje, interactuando con el docente, mejorando de esta manera el clima del aula y creando un ambiente propicio para el desarrollo del pensamiento crítico*» (Fuéguel, op. cit.: 86). Este contexto em que o aluno se torna o centro da aprendizagem, é efectivamente mais motivador para ele, que se vê mais implicado na construção do seu conhecimento e que não se limita a ser um receptor dos conteúdos que o professor vai expondo ao longo das aulas, de forma monótona e pouco diversificada. O próprio QECR refere a importância da motivação para a concretização com sucesso das tarefas:

É provável que a execução de uma tarefa tenha mais sucesso se o aprendente estiver muito empenhado. Um nível elevado de motivação intrínseca para realizar uma tarefa – em virtude do interesse pela mesma, pela sua pertinência, por exemplo, para as necessidades reais ou para a execução de uma outra tarefa aparentada (interdependência das tarefas) – promoverá um maior envolvimento por parte do aprendente; a motivação extrínseca pode também desempenhar um papel importante, por exemplo, quando existirem pressões externas para completar a tarefa com êxito (por ex.: receber elogios ou não “perder a face”, ou ainda por razões de competição). (Conselho da Europa, op. cit.: 222/223)

Com este tipo de actividades pretendemos, também, ajudar os alunos a sentirem-se mais à vontade quando comunicam em Português, o que nem sempre é evidente, e a melhorar as suas capacidades para comunicarem de forma eficaz, dentro ou fora da escola. Por conseguinte, as aulas devem-se centrar no aluno, envolvendo o uso da língua corrente e assuntos actuais e relevantes para eles, que estejam relacionados com os seus interesses e estudos. O ELBT permite não só intensificar a prática da língua na sala de aula como também proporciona um ambiente favorável à aprendizagem. É necessário que o professor prepare os alunos para a realização das tarefas bem como os motive durante a realização das mesmas. Compete, pois, ao professor desempenhar a função de mediador entre as etapas deste processo.

As respostas dos alunos ao questionário constituíram uma confirmação da nossa opinião de que há uma necessidade de mudança de estratégias nas aulas de Língua Portuguesa, em Cabo Verde. Os dados que obtivemos como resultado

da experiência dos alunos com o ELBT e o *foco na forma* reflectem o ambiente dinâmico, de participação nas tarefas, que o próprio ELBT suscita.

Esta abordagem é, de facto, adequada ao ensino do Português L2, neste contexto, dado que despertou a vontade de aprender dos alunos e de participar na construção da sua aprendizagem da língua, valorizando a sua formação enquanto aprendentes autónomos e preparados para uma educação activa e contínua, pois o ELBT estimulou-lhes o interesse pela pesquisa e a reflexão sobre a língua. Consideramos, por isso, que apesar das dificuldades certamente encontradas durante este mês, quer por parte dos alunos quer dos professores, esta abordagem poderá melhorar as competências daqueles em Língua Portuguesa, uma vez que com este tipo de abordagem eles se sentirão mais motivados e disponíveis para a aprendizagem.

Síntese

Ao longo deste capítulo, num primeiro momento, apresentámos os dados recolhidos através da observação de aulas, das entrevistas aos três professores participantes e dos inquéritos aos alunos das três turmas envolvidas, a fim de termos uma compreensão do estudo empírico realizado. Num segundo momento, realizámos a interpretação desses dados, em três pontos distintos, mas sempre procurando triangulá-los, quando se justificava realçar algum aspecto mais relevante.

Na análise que elaborámos dos dados, procurámos compreender a forma como habitualmente decorrem as aulas de Língua Portuguesa do 7.º ano, dos professores que colaboraram no estudo, que nos serviu como ponto de partida

para podermos propor estratégias alternativas para o ensino na língua. Essas estratégias foram aplicadas, durante um mês, em três turmas, cuja selecção ficou ao inteiro critério dos professores. Apenas lhes foi pedido que seleccionassem uma segunda turma com características semelhantes, que lhes pudesse servir de comparação para, no fim, poderem fazer uma avaliação mais exacta dos resultados obtidos na turma que participou na experiência.

Com os dados das entrevistas, quisemos perceber a reacção dos professores à sua primeira experiência com o ELBT e a abordagem *foco na forma*, quais os aspectos positivos e negativos que salientavam dessa mesma experiência. Ainda pretendemos compreender se os professores se encontravam científica e pedagogicamente preparados para realizar este tipo de ensino e quais as necessidades formativas que julgavam necessitar para poderem introduzir nas suas práticas lectivas o ELBT.

Foi nosso objectivo, ainda, auscultar os alunos para podermos ter uma ideia mais completa do desenrolar dessas actividades. Foi muito importante ter o contributo dos professores, pois neles se centrou o nosso estudo, mas também não poderíamos ignorar o lado da aprendizagem, onde se reflectiram as estratégias de ensino da língua propostas por nós – os alunos também tinham algo a dizer.

CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, procurámos vários caminhos que nos permitissem atingir os objectivos traçados e responder às questões de investigação levantadas inicialmente. Neste sentido, tentámos, através de uma reflexão aprofundada, encontrar linhas de força que nos possibilitassem (i) a compreensão e a avaliação das estratégias utilizadas pelos professores cabo-verdianos de Língua Portuguesa, participantes neste estudo, (ii) a elaboração de um guião de tarefas, fundamentado no ELBT e na abordagem *foco na forma*, para o ensino/aprendizagem do Português L2, em Cabo Verde, que funcionasse, durante um período determinado, como alternativa às práticas habituais destes professores e, por fim, (iii) a interpretação e a avaliação dos resultados decorrentes desta experiência com o ELBT e o *foco na forma*, na perspectiva da aprendizagem (dos alunos), mas sobretudo do ensino (dos professores), onde se centra o nosso estudo.

Para a concretização destes pontos, munimo-nos de documentação diversa que nos ajudou a conhecer melhor (i) as teorias de aquisição de uma L2, em geral, e do Português L2, em particular, (ii) as estratégias didácticas no ensino/aprendizagem de uma L2, com especial atenção para o ELBT e a abordagem *foco na forma* (iii) as teorias sobre o ensino/aprendizagem da gramática, (iv) a abordagem gramatical contemplada no manual oficial *Língua Portuguesa 7.º ano*, em Cabo Verde, o material mais utilizado pelos professores, ou mesmo o único, e (v) o contexto linguístico cabo-verdiano.

Na sequência da análise das teorias convocadas, formámos a opinião que a docência exige aos professores um olhar crítico sobre a sua actuação, o que pode ser possível a partir do exercício da reflexão crítica, que não é espontânea, mas pressupõe um processo de colaboração entre os professores, no sentido de a promoverem. Este exercício de reflexão crítica conjunta permite aos professores

de PL2 uma consciencialização do contexto linguístico cabo-verdiano e pode apontar caminhos possíveis que levem às necessárias transformações metodológicas. No entanto, como pudemos verificar, a frágil formação dos docentes e as visões tradicionais ultrapassadas, que ainda têm acerca do ensino da língua, associadas aos vários constrangimentos, que defrontam no exercício da sua actividade, induzem-nos a reproduzir uma prática, na maior parte das vezes, irreflectida e desprovida de fundamentos que a suportem.

Respostas às perguntas de investigação

As perguntas formuladas no início do presente trabalho de investigação, permitiram-nos reflectir sobre o objecto de estudo e procurar caminhos possíveis para as respectivas respostas. Recorrendo ao Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e à abordagem *foco na forma*, procurámos propor estratégias alternativas de ensino da língua, que tivessem em consideração o facto do Português ser L2 em Cabo Verde, e trabalhar com os professores a aplicação dessas mesmas estratégias, com o intuito de compreender quais as dificuldades encontradas na abordagem destas novas estratégias e que necessidades formativas sentem para uma mudança de paradigma no ensino do PL2.

O processo ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, no 7.º ano, tal como nos foi possível observar, processa-se ainda de forma muito arreigada ao método tradicional de ensino. Entre outros aspectos, o professor continua a ser a figura central da aula, os alunos executam um trabalho predominantemente individual, as estratégias e actividades desenvolvidas giram em torno do manual, que, aliás, é praticamente o único material didáctico utilizado. Os alunos têm um papel pouco dinâmico nas aulas, a interacção acontece essencialmente a nível

vertical (professor – aluno) e quando são solicitados pelo docente. Esta passividade está na origem de alguma desmotivação e na dificuldade de execução de actividades de natureza colaborativa e de pesquisa. Os alunos familiarizados com as actividades de «pergunta – resposta» e com a situação de «transmissão – assimilação» dos conteúdos, não criaram hábitos de trabalho colaborativo e, ainda menos, autónomo.

O ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa segue ainda uma metodologia desajustada, uma vez que a noção de L2 ainda não está devidamente explorada e fundamentada no meio docente. Como tivemos oportunidade de referir, a aprendizagem de uma L2 segue um percurso metodológico específico, que difere da metodologia usada no ensino da LM. A aprendizagem de uma L2 pressupõe a aquisição prévia da LM, na qual o aluno adquire, primeiro, as habilidades básicas respeitantes ao conhecimento e ao controlo cognitivo e só depois passa a aplicá-las, provavelmente, na aprendizagem da L2. Portanto, concluímos que não podemos pensar num ensino semelhante para as duas línguas. Os alunos iniciam a sua aprendizagem em L2 com um conjunto de sentidos e intenções que já usam na LM, para ir procurando, posteriormente, as formas que executam a mesma função comunicativa na L2. Esta aprendizagem tem outras implicações: existem factores pessoais e sociais que afectam a sua aquisição e que são diferentes da LM; por conseguinte, concluímos que é incorrecto pensar-se que se pode reproduzir no ensino da L2 as mesmas condições em que se aprende a LM. No entanto, a realidade cabo-verdiana contradiz as teorias que estiveram na base deste trabalho, dado que as crianças neste país iniciam a sua escolaridade com uma língua que não é a sua LM, mas sim a L2 – o Português. Aliás, o Crioulo cabo-verdiano continua a não ser estudado nas escolas cabo-verdianas. Verificámos, pois, que os professores sem terem sido confrontados até então com esta realidade, em que há uma aprendizagem da LM à qual sucede a da L2, não

reflectiram convenientemente sobre esta problemática, agindo como se a LM não existisse e a aprendizagem da L2 fosse semelhante à que se preconiza para a primeira.

Neste contexto, torna-se óbvio que as estratégias utilizadas pelos professores para o ensino da Língua Portuguesa não são adequadas à situação linguística de Cabo Verde e, por conseguinte, o seu reflexo na aprendizagem dos alunos é claramente negativo. Estes avançam ao longo dos anos escolares com lacunas que se vão perpetuando e que não se resolvem mesmo ao nível do ensino superior. Os professores, como demonstrámos oportunamente, recorrem a estratégias predominantemente relacionadas com o ensino tradicional de línguas e baseiam-se sobretudo nas propostas do manual.

Contudo, o manual de Língua Portuguesa, em uso, em Cabo Verde, raramente privilegia as actividades comunicativas, que fomentam não só o uso da língua, mas também uma reflexão sobre esse uso, prejudicando assim a aprendizagem dos alunos. Se o professor não for sensível a este facto e não procurar outras estratégias e actividades que proporcionem uma aprendizagem significativa a todos os níveis, os alunos preservarão as dificuldades ao nível da interlíngua, acabando por se observar, inclusive, uma fossilização de algumas delas.

Vimos como o manual apresenta actividades gramaticais, tendencialmente, tradicionais e estruturais. Ao longo do manual, comprovámos que este tipo de actividades se repete e não manifesta nenhuma gradação na sua complexidade ou adequação às necessidades discursivas do momento. Os elementos gramaticais encontram-se compactados em classes e categorias, predominando exercícios que conduzem à memorização exaustiva dos conceitos e

regras gramaticais, em frases isoladas, em detrimento dos conceitos nocionais-funcionais dos itens gramaticais presentes no texto. A gramática surge na sua maioria descontextualizada e, portanto, não permite uma reflexão, por parte dos alunos, sobre o seu uso efectivo, pois não têm noção das situações, dos contextos em que cada item analisado ocorre. Esta forma de ensino não contribui para que os alunos aprendam a língua de modo a poderem usá-la para se expressarem ou para compreenderem os seus interlocutores quer no discurso oral que no escrito.

As estratégias utilizadas pelos professores revelam a forma estéril como a gramática é trabalhada na sala de aula. A língua normalmente usada na aula de Língua Portuguesa para praticar a gramática situa-se ao nível da forma e não acciona, na mente dos aprendentes, nenhuma construção significativa de significado. O professor privilegia estratégias que os levam essencialmente a reproduzir a língua, em vez de produzirem, tendo em consideração as experiências deles. Há um ensino que não conduz a uma aprendizagem efectiva, a um uso da língua de forma contextualizada.

No sentido de contrariar este ensino infrutuoso da gramática, propusemos uma nova abordagem, naquele contexto, recorrendo ao ELBT e à abordagem *foco na forma*, com o intuito de provarmos que o ensino da gramática pode ser bem mais significativo do que a simples memorização e o uso de regras descontextualizadas. Neste sentido, propusemos aos professores a aplicação de estratégias criativas, que envolvessem os alunos em tarefas colaborativas e que proporcionassem um estudo da gramática integrado nessas tarefas, a fim de estes conseguirem compreender não só as regras mas também os seus usos e de poderem produzir novos discursos autonomamente, aplicando os conhecimentos adquiridos. O objectivo consiste em levar os alunos a adquirirem competências comunicativas na Língua Portuguesa, usando a língua de acordo com as normas.

Portanto, o ensino isolado da gramática, sem estar relacionado com a produção de sentidos, torna-se estéril e não ajuda os aprendentes a atingirem seus próprios objectivos.

Os professores participantes passaram por algumas dificuldades na aplicação do guião desenvolvido por nós para pôr em prática o ELBT e a abordagem *foco na forma*. Apesar de termos feito uma breve formação com estes antes do mês de experiência, os professores enfrentaram dificuldades a diferentes níveis, quer ao nível organizativo, ou seja, na própria gestão e orientação das tarefas, quer ao nível científico, uma vez que sentiram a necessidade de estarem munidos de conhecimentos mais aprofundados sobre estas novas estratégias. Ao nível da organização da aula, os professores confrontaram-se com uma nova disposição da turma, agora dividida em grupos, que obrigou a uma maior atenção e disponibilidade do professor para orientar as diversas tarefas em curso. Esta nova forma de aprendizagem veio modificar a habitual disposição dos alunos na sala, sentados em pares ou sozinhos nas mesas, direccionados para o professor. Logo, os professores tiveram que lidar com um elemento novo que foi coordenar grupos de trabalho, onde se passa do trabalho individual ao colaborativo, e que, efectivamente, requer uma melhor preparação prévia dos docentes, a fim de poderem dar resposta a todas as solicitações dos alunos, orientarem os trabalhos destes, sem no entanto interferirem na sua autonomia, necessária para o cumprimento dos objectivos de cada tarefa.

Ao nível científico, os professores demonstraram ainda ter um desconhecimento total do ELBT e do *foco na forma*, de quais são as teorias que fundamentam estas abordagens e de quais são as suas finalidades. Por conseguinte, esta lacuna dificultou a sua actuação, dado que tiveram de utilizar as estratégias, partindo apenas das informações que lhes fornecemos previamente, e,

em simultâneo, gerir o processo ensino/aprendizagem da língua, em que os conteúdos são ensinados e aprendidos de uma forma completamente diferente daquela a que professor e alunos estão habituados.

Neste contexto, parece-nos claro que os professores necessitam de uma actualização que os familiarize com estas novas estratégias e outras que os leve a inovar nas suas práticas, sobretudo recorrendo a abordagens e materiais que tenham em conta a realidade linguística do país, ou seja, que levem em consideração o facto de se estar a ensinar uma L2 e não uma LM. Podemos concluir também que estes dois conceitos ainda não estão devidamente clarificados para estes professores e, por isso, denota-se alguma indiferença nas estratégias didácticas utilizadas, pois embora tenham consciência de que o Português é a L2 e de que o Crioulo cabo-verdiano é a LM, na prática estes factores não são tidos em conta, o que claramente demonstrámos oportunamente. Portanto, admitimos que os professores necessitam não só de uma formação específica no que diz respeito ao ELBT e à abordagem *foco na forma* como também de formação na área da didáctica da L2, pois parece-nos essencial que eles percebam sobretudo as diferenças entre ensinar uma LM e uma L2, para poderem depois, então, utilizar estratégias actuais, adequadas ao ensino do PL2, naquele contexto. Outro facto revelador das necessidades formativas dos docentes é o total desconhecimento da existência do *Quadro Europeu Comum de Referência*, um instrumento de trabalho já há algum tempo considerado indispensável para os professores de línguas. Estes entre outros exemplos, por nós referidos, ao longo deste trabalho, são denunciadores da falta de actualização de conhecimentos científico-pedagógicos destes docentes e que se repercute, de forma evidente, nas suas práticas lectivas.

Apesar das dificuldades sentidas pelos professores, estas novas estratégias tiveram um eco positivo nos alunos. Estes reagiram favoravelmente ao ELBT e à abordagem *foco na forma*. Parece-nos evidente que centrando-se a aula nos alunos e seleccionando estratégias diversificadas e dinâmicas facilmente se consegue motivar os alunos e despertar o seu interesse para a aprendizagem da língua.

Os alunos revelaram ter apreciado mais esta forma de ensino do que aquela a que estão habituados. Compreendemos esta preferência pelo facto de, durante este período, terem participado activamente nas aulas, em colaboração com os colegas de grupo, contrariando a atitude passiva e desmotivadora que normalmente adoptam nas aulas de Língua Portuguesa.

Com o ELBT, conseguimos, por um lado, que estes alunos participassem mais activamente na sua aprendizagem da língua e que se sentissem mais implicados na construção dessa aprendizagem; e, por outro lado, que o estudo da gramática se realizasse de forma mais atractiva e com sentido, ou seja, que os alunos compreendessem as regras, claro, mas que principalmente compreendessem os usos dos diversos itens gramaticais nos seus contextos, em situações reais de comunicação. Assim, a língua surge aos olhos dos alunos como um todo, em que a gramática se encontra articulada com o discurso e não desgarrada deste. Pensamos que esta forma de abordar a gramática permitiu aos alunos, após as várias reflexões propostas, desenvolverem a sua consciência linguística e, conseqüentemente, desenvolverem a sua competência comunicativa.

O ELBT permite orientar a prática docente para a construção de um processo em que os alunos se vão tornando elementos activos na aprendizagem capazes de descobrirem, pesquisarem, experimentarem e aprenderem. Isto num

ambiente colaborativo, onde se promove a discussão e o diálogo entre eles e com o professor. Logo, ouvir os outros, explicar e defender a opinião são actividades fundamentais que os leva a reflectirem e repensarem as suas próprias ideias. Este tipo de ensino permite, pois, que os alunos se sintam mais motivados para a aprendizagem da língua e que a vejam não como um objecto de estudo difícil e aborrecido, mas como um meio de comunicação, com as suas particularidades, que eles aprendem, comunicando e progressivamente.

A formação contínua: o caminho (necessário) a seguir

A formação contínua dos professores de Língua Portuguesa, em Cabo Verde, constitui um meio eficaz para ultrapassar os constrangimentos que perturbam um ensino de qualidade: a desactualização dos professores, a tentação para repetir sempre as mesmas «*receitas*» já ultrapassadas. Logo, a formação contínua, tendo como finalidade melhorar a qualidade do processo de ensino/aprendizagem, proporciona aos professores uma permanente renovação dos seus conhecimentos científico-pedagógicos e funciona como um instrumento prioritário que deve responder às constantes exigências e transformações do ensino da língua.

A formação contínua, neste contexto, permitirá combater a estagnação dos professores, que ficou clara neste estudo, permitindo-lhes, pelo contrário, inovar e acompanhar a evolução do ensino da língua segunda e da própria sociedade (Day, op. cit.). Esta inovação, para ser significativa, deve assentar no princípio de que o profissionalismo deve ser atingido em cooperação com os seus pares (Vygotsky, op. cit) e de que a formação deve ser vista numa perspectiva de investigação-ação (Imbernón, op. cit). Julgamos que seria deveras importante

para estes professores terem uma formação contínua efectiva, que lhes permitisse evoluir na sua forma de actuar, em situação de aula, e não de um modo repetitivo e reprodutor de conceitos e opiniões; ou seja, preconizamos uma actuação docente centrada mais na aprendizagem do que no ensino.

Os docentes ao participarem em acções de formação contínua, ao praticarem e reflectirem, não só como professores, sobre a sua prática, sobre os conteúdos e os recursos didácticos disponibilizados, sobre as actividades propostas e as suas descobertas durante toda a formação, mas, sobretudo, como aprendentes que se consciencializam de alguns sentimentos, resistências e dificuldades que não pressentiam no exercício da sua profissão, provavelmente, reaprenderão também a respeitar os pontos fracos dos seus alunos, os seus estilos de aprendizagem, a sua diversidade (García, op. cit.).

Como tivemos a oportunidade de demonstrar, através do estudo com os três docentes de Língua Portuguesa participantes, os professores não estão preparados para a concretização das novas abordagens, que nos propusemos experimentar, de novas formas de agir, uma vez que ainda seguem paradigmas conservadores que em pouco favorecem a aprendizagem dos alunos. Isto implica que pensemos em processos de formação contínua, articulados com a realidade local, onde os docentes tenham condições para reflectir, em colaboração com os pares, sobre as novas teorias de aquisição de uma L2 e as suas aplicações práticas.

Outro factor que nos leva a colocar a tónica na formação contínua prende-se com o facto destes professores não estarem habituados a reflectir sobre as suas práticas e não terem a completa noção da eficácia das estratégias que utilizam nas suas aulas. Se por um lado os professores afirmam ter consciência de que a metodologia seguida em Cabo Verde para o ensino da Língua Portuguesa

não é adequada, por outro lado preservam as mesmas práticas independentemente de estas terem ou não reflexos positivos na aprendizagem dos alunos. Das observações das aulas e das interações com os professores, foi-nos possível constatar que há um conformismo instalado, que ainda está bem presente a ideia de que os professores fazem o seu melhor e de que os alunos, de um modo geral, é que são «maus». Há, pois, uma frequente tentativa de culpabilizá-los pelos maus resultados na aprendizagem da Língua Portuguesa. Há certamente alguma desmotivação por parte destes que prejudicará a sua aprendizagem, mas que advém sobretudo da forma como lhes é ensinada a língua, das estratégias e dos materiais utilizados, dos papéis que eles têm de desempenhar, das atitudes dos professores.

Mediante as necessidades que os docentes participantes dizem ter e cujas formações no domínio da Didáctica do Português L2 consideram ser de grande utilidade, reiteramos a necessidade de se promover programas de formação contínua, de modo a irmos ao encontro das ânsias e expectativas dos professores e, gradualmente, satisfazer todas essas carências formativas, que implicam directamente na aprendizagem dos alunos. Há, portanto, um caminho a seguir, que os professores devem privilegiar, em busca de um ensino da Língua Portuguesa mais adequado ao seu público-alvo e de uma aprendizagem mais significativa e profícua. Relativamente ao ELBT e à abordagem *foco na forma*, ficou evidente que para se poder verificar a sua implementação os professores necessitarão de um acompanhamento mais prolongado, que lhes permita, num primeiro momento, compreender as teorias subjacentes a este tipo de ensino e, num segundo momento, pô-lo em prática, relegando definitivamente as práticas desajustadas da realidade que utilizam.

Neste sentido, concluímos ser necessário que o docente esteja preparado para enfrentar novos desafios e orientar os alunos nesta nova aprendizagem que pode, por vezes, ter como ponto de partida a sua própria LM – o Crioulo. Aliás, no acto educativo, a LM é considerada o filtro obrigatório de qualquer aprendizagem e, por isso, ao compará-la à L2, aprende-se a conhecer melhor as duas línguas. Por esta razão, pensamos que é urgente repensar-se o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, em Cabo Verde, optando-se o quanto antes por uma Didáctica da Língua Segunda.

Isto implica que pensemos, em simultâneo, em processos de formação contínua, articulados com as realidades locais, onde os docentes tenham condições para reflectir, em colaboração com outros colegas, sobre as novas teorias e as suas aplicações práticas, e se aposte na reestruturação da formação de base (Imbernón, op. cit), integrando programas que preparem os futuros professores de Língua Portuguesa para uma efectiva mudança de paradigma no ensino da língua. Implica ainda que se criem manuais mais adequados ao ensino do PL2 e materiais de apoio para os professores que se confrontam no dia-a-dia com a sua inexistência. Em todos os casos, compete ao Ministério da Educação e Ensino Superior uma tomada de posição e consequente decisão que vise definitivamente criar políticas para o ensino do PL2, que sejam científica e pedagogicamente sustentadas e que sejam aplicadas, na prática, em todo o país.

Estamos convictos de que alguns obstáculos se levantam à regular realização de acções de formação contínua no país. Uma delas será a própria constituição do território em ilhas que dificulta a organização das formações em todas as ilhas; a outra prende-se com a falta de formadores qualificados, neste domínio, que cubram todas as necessidades formativas do país; de salientar ainda a falta de apoios financeiros, que permitam aos docentes frequentarem as acções

de formação contínua, quando têm, por exemplo, necessidade de se deslocarem a outra ilha; e ainda a falta de enquadramento da formação contínua na progressão da carreira. Por conseguinte, pensamos que urge, por parte dos responsáveis do Ministério da Educação e Ensino Superior, fazer-se um esforço político para se desenvolver a formação contínua de professores que o país verdadeiramente necessita a curto e médio prazo.

A elaboração de um programa de formação contínua, com uma componente presencial e outra a distância, poderia ser uma das soluções, dado que permitiria aos docentes estarem em permanente actualização, em contacto com os centros de formação, desenvolvendo um espírito mais crítico e reflexivo sobre a sua acção, sobre as novas formas de ensinar e de aprender. Simultaneamente, desenvolver-se-ia uma rede de contactos entre os professores de Português de várias ilhas, que trabalhariam colaborativamente, construindo o conhecimento de uma forma mais significativa, na medida em que pela interacção se chega a conclusões partilhadas, mais eficazes. A aprendizagem colaborativa permitir-lhes-ia ainda ultrapassar as barreiras do isolamento em que se encontram e desenvolver atitudes de compreensão, tolerância e cooperação com colegas de outras ilhas.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMCZEWSKI, H. (1975). Le montage d'une grammaire seconde. *Langages*, 39, 31-50.
- ADRAGÃO, J. V. (1990). Didáctica da língua. In C. Reis e J. V. Adragão, *Didáctica do Português* (pp. 11-22). Lisboa: Universidade Aberta.
- ALBUQUERQUE, L. & SANTOS, M. (coord.) (1991). *História Geral de Cabo Verde, vol. I*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical.
- ALCÓN, E. (2004). Research on Language and Learning: Implications for Language Teaching. *IJES*, 4 (1), 173-196.
- ALEGRE, M. T. (2000). *Tradução pedagógica e consciência linguística – a tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- AKTOUF, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- ALTAN, M. Z. (2001). The theory of multiple intelligences: what does it offer EFL teachers?. *Modern English Teacher*, 10 (1), 52-56.
- AMOR, E. (1994). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- ANÇÃ, M. H. (1999a). Da língua materna à língua segunda. *Noesis*, 51, 14-29.
- ANÇÃ, M. H. (1999b). *Ensinar Português: entre mares e continentes*. Aveiro: Universidade.
- ANÇÃ, M. H. (1999c). Ensinar as preposições em português – língua segunda (referência a Cabo Verde). *Palavras*, 16, 53-64.

- ANÇÃ, M. H. (2000a). Cabo Verde: da aprendizagem do português ao (re)encontro do crioulo. In *Actes du Colloque International "Cap-Vert - 25 ans"* (pp. 87-92). Bretagne: Université Rennes 2.
- ANÇÃ, M. H. (2000b). Conhecimentos em português – língua segunda: Cabo Verde e Angola. In *Didáctica da língua e da literatura: actas do V Congresso Internacional da língua e da literatura* (pp. 1031-1042). Coimbra: Almedina.
- ANÇÃ, M. H. (2003). Lusofonia e Educação Linguística. *II Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- ANÇÃ, M. H. (2005). Comentário da conferência de Maria José Grosso, «O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outra língua». *Palavras*, 27, 21-30.
- ANÇÃ, M. H. (2008). *Da competência metalinguística à consciência linguística: conceitos e percursos em didáctica das línguas. Lição de Síntese*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANÇÃ, M. H. & ALEGRE, M. T. (2003). A Consciencialização Linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira. *Palavras*, 24, 31-38.
- ANÇÃ, M. H. & AMARAL, A. L. (2007). Representações metalinguísticas de universitários cabo-verdianos em Aveiro. In M. H. Ançã (coord.), *Aproximações à Língua Portuguesa* (pp. 9-20). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANTOLÍ, V. (2005). A Didática como espaço e área do conhecimento: fundamentação teórica e pesquisa didática. In I. Fazenda (org.), *Didática e Interdisciplinaridade* (pp. 77-108). Campinas (SP): Papirus Editora.
- ANTÚNEZ, S. et al. (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- ARNAULD, A.; LANCELOT, C. (1992). *A gramática de Port-Royal*. São Paulo: Martins Fontes.

- ARNAUS, R. (1995). Decisions al voltant de la construcció d'un informe etnogràfic. *Temps d'Educació*, 14, 83-105.
- ASSUNÇÃO, C. (1998). A gramática e o ensino da língua portuguesa, LM/LE. *Palavras*, 13, 37-44.
- AZEVEDO, M. (1999). A gramática no final do ensino básico e no ensino secundário. In J. M. Barbosa et al. (orgs.), *Gramática e Ensino das Línguas* (pp. 97-102). Coimbra: Almedina.
- BAILEY, K. M. & NUNAN, D. (1996). *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARBEIRO, L. (1999). Funcionamento da Língua. As dimensões activadas a partir dos manuais escolares. In R. V. Castro et al. (orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 95-110). Braga: Universidade do Minho.
- BASSEY, M. (1999). *Case Study Research in educational settings*. London: Open University Press.
- BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S. & ELLIS, R. (2002). Metalanguage in Focus on Form in the Communicative Classroom. *Language Awareness*, 11 (1), 1-13.
- BATSTONE, R. (1994). *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- BEACCO J.-C. & BYRAM, M. (2003). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf, consultado em 23 de Junho de 2009.
- BEGUELIN, M. J. (dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: De Boeck Duculot.
- BELL, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BERNAUS, M. & ESCOBAR, C. (2001). El aprendizaje de lenguas extranjeras en medio escolar. In L. Nussbaum & M. Bernaus (eds.), *Didáctica de*

las lenguas extranjeras en la Educación Secundária Obligatoria (pp. 39-78). Madrid: Editorial Síntesis.

BERNS, M. S. (1984). Functional approaches to language and language teaching: Another look. In S. Savignon & M. S. Berns (eds.), *Initiatives in communicative language teaching. A book of readings* (pp. 3-21). Reading (MA): Addison-Wesley Publishing.

BESSE, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier.

BESSE, H.; PORQUIER, R. (1991). *Grammaires et Didactique des Langues*. Paris: Hatier/Didier.

BIALYSTOK, E. (1981). The role of linguistic knowledge in second language use. *Studies in Second Language Acquisition*, 4, 31-45.

BIALYSTOK, E. (1984). Strategies in Interlanguage Learning and Performance. In A. Davies, C. Crier & A. Howatt (eds.), *Interlanguage* (pp.37-48). Edinburgh: University.

BIALYSTOK, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In E. Bialystok (ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 113-140). Cambridge: Cambridge University Press.

BIALYSTOK, E. (1994). Representation and ways of knowing: Three issues in second language acquisition. In N. C. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 549-657). London: Academic Press.

BIALYSTOK, E. & HAKUTA, K. (1994). *In other words: the science and psychology of second-language acquisition*. New York: BasicBooks.

BIZARRO, R. & BRAGA, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos (org.), *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57-69). Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- BOLITHO, R. (1990). An eternal triangle? Roles for Teacher, Learners and Teaching Materials in a Communicative Approach. In S. Anivan (ed.), *Language Teaching Methodology for nineties* (pp. 22-30). Singapore: SEAMEO Regional Language.
- BORDÓN, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. Madrid: Arco/Libros.
- BORG, S. (1999). Teacher's theories in grammar teaching. *ELT Journal*, 53 (3), 157-167.
- BREEN, M. & CANDLIN, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Language Learning*, 1 (2), 89-112.
- BREWSTER, J., ELLIS, G. & GIRARD, D. (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin Books.
- BRITO, A. M. (1999). Que gramáticas ensinar?. In P. F. Pinto (coord.), *Aprendendo a ensinar Português. Actas do II Encontro Nacional da APP* (pp. 255-261). Lisboa: Associação de Professores de Português.
- BRONCKART, J.-P. & PLAZAOLA, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97&98, 35-38.
- BROUGHTON, G. et al. (2002). *Teaching English as a Foreign Language*. London: Routledge.
- BROWN, H. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall.
- BROWN, H. (1981). Affective factors in second language learning. In J. Alatis, H. Altman & P. Alatis (eds.), *The Second Language Classroom: Directions for the 1980s* (pp. 111-129). Oxford: Oxford University Press.
- BROWN, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- BRUMFIT, C. J. & MITCHELL, R. (1989). *Research in the Language Classroom*. London: Modern English Publications & The British Council.

- BRUNER, J. (1983). *In Search of Mind. Essays in Autobiography*. New York: Harper & Row.
- BRUNER, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- BRUNER, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- BRUYNE, P., HERMAN, J. & SCHOUTHEETE, M. (1991). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editores.
- BURGESS, R. G. (1988). Conversations with a purpose: the ethnographic interview in educational research. In R. G. Burgess (ed.), *Studies in Qualitative Methodology*, vol. 1 (pp. 137-155). London/Greenwich (Connect.): Jai Press.
- BYGATE, M., SKEHAN, P. & SWAIN, M. (2001). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman
- BYRD, P. (1998). Grammar in the foreign language classroom: Making principled choices. In G. S. Burkart (ed.), *Modules for the Professional Preparation of Teaching Assistants in Foreign Languages* (pp. 121-159). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- CAMBRA GINÉ, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris: Didier.
- CAMLONG, A. (1998). Linguística e Ensino/Aprendizagem da Gramática. In F. Brosseron & S. Cardoso (org. e coord.), *Linguística e didáctica das línguas: Actas / Fórum de Linguística e Didáctica das Línguas*. Vila Real: UTAD.
- CAMPS, A. (2002). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. In M. Hoyos et al. (eds.), *El reto de la lectura en el siglo XXI: actas del VI congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: GEU. (CD-ROM)

- CAMPS, A., GUASCH, O., MILIAN, M. & RIBAS, T. (2005) *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CANDELIER, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles: De Boeck.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CASSANY, D., LUNA, M. & SANZ, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- CASTELEIRO, J. M., MEIRA, A. & PASCOAL, J. (1988). *Nível Limiar. Para o ensino/aprendizagem do Português como língua segunda/língua estrangeira*. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Lisboa: Instituto de Cultura e de Língua Portuguesa.
- CASTRO, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho.
- CASTRO, R. V. (1996). Campo linguístico e campo pedagógico. Acerca de alguns modos de articulação. *Diacrítica*, 11, 689-704.
- CASTRO, R. V. (1997). Acerca da educação linguística – objectivos, conteúdos e contextos de realização. *Educação, Sociedade & Culturas*, 8, 89-104.
- CASTRO, R. V. (1997a). A educação linguística: objectivos, conteúdos e contextos de realização. In AA.VV., *Didácticas / Metodologias da Educação* (pp. 437-453). Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, R. V. (1998). Para a análise do discurso pedagógico. Um estudo das representações formais da língua em programas de Português. In R. V. Castro & M. L. Sousa, *Entre Linhas Paralelas: estudos sobre o Português nas escolas* (pp. 175-188). Braga: Angelus Novus Editora

- CASTRO, R. V. (2000). Para uma (Re)Conceptualização da Educação Linguística. Objectivos, Conteúdos, Pedagogia(s), Avaliação. *Revista Portuguesa de Humanidades*, 4 (1&2), 191-208.
- CASTRO, R. V. (2003). Estudos linguísticos e ensino do Português: conjugação, disjunção, rearticulação. In I. Castro & I. Duarte (orgs.), *Razões e Emoção: miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus*, vol. 1 (pp. 203-217). Lisboa: INCM.
- CASTRO, R. V. & SOUSA, M. L. (1987). O ensino da gramática no ensino secundário: problemas e perspectivas. In *Actas do 2.º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 158-166). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- CENOZ, J., HUFSEIN, B. & JESSNER, U. (2001). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CHABANE, J. & BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris: PUF.
- CHAROLLES, M. & COMBETTES, B. (2001). De la phrase au discours: rupture et continuité. In C. Garcia-Debanc, J.P. Confais & M. Grandaty (coords.), *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège?* (pp.119-142). Toulouse: Delagrave/CDR Midi-Pyrénées.
- CHARTRAND, S. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montreal: Ed. Logiques.
- CHAUDRON, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAUDRON, C. (2000). Contrasting approaches to classroom research: Qualitative and quantitative analysis of language use and learning. *Second Language Studies*, 19 (1), 1-56.
- CHERVEL, A. (1977). *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

- CHOMSKY, N. (1969). *Lingüística cartesiana: un capítulo de la historia del pensamiento racionalista*. Madrid: Editorial Gredos.
- CHOMSKY, N. (1973). The utility of linguistic theory to the language teacher. In J. P. B. Allen & P. Corder (eds), *Readings for applied linguistics* (pp. 234-240). Oxford: Oxford University Press.
- CHOMSKY, N. (1976). *Reflections on language*. London: Temple Smith.
- CHOMSKY, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge: The MIT Press.
- CICUREL, F. (1985). *Parole sur parole ou le métalanguage dans la classe de langue*. Paris: Clé International.
- CELCE-MURCIA, M. & HILLES, S. (1988). *Techniques and resources in teaching grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- COHEN, A. (1990). *Language learning: insights for learners, teachers, and researchers*. New York: Newbury House/ Harper & Row.
- COHEN, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- COHEN, L. & MANION, L. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2003). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- COLÁS BRAVO, M. P. & BUENDÍA EISMAN, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLL, C. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula – Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- COMISSÃO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- CONSEIL D L'EUROPE (1998). Annexe à la recommandation n° R (98) 6 du Comité des Ministres aux Etats Membres concernant les langues Vivantes – Mesures à mettre en œuvre concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes. Disponible em

<http://c.coe.int/ta/rec/1998/f98r6.htm>, consultado em 23 de Junho de 2009.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.

COOK, G. (2003). *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

COOK, V. (1994). Universal Grammar and the learning and teaching of second languages. In T. Odlin (ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* (pp. 25-48). Cambridge: Cambridge University Press.

COOK, V. (1996). *Second language learning and teaching*. London: Arnold.

COOK, V. (1996a). Competence and multi-competence. In G. Brown, K. Malmkjaer & J. Williams (eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition* (pp. 57-69). Cambridge: Cambridge University Press.

CORACINI, M. (1999). O Livro Didático nos Discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula. In M. J. Coracini (org.), *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático* (pp. 17-26). Campinas, SP: Pontes.

CORDER, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 162-169.

CORDER, S. P. (1973a). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education.

CORDER, S. P. (1973b). Linguistics and the language teaching syllabus. J. P. B. Allen e S. P. Corder (eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics, vol. I: Readings for Applied Linguistics* (pp. 275-284). London: Oxford University Press.

CORDER, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

CORREIA, A. P. & DIAS, P. (1998). A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (1), 113-122.

- COSTA, J. (2002). Será que a linguística generativa pode ser útil aos professores de Português?. In C. Mello et al., *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português* (pp. 225-243). Coimbra: Livraria Almedina.
- COSTE, D. (1999). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Editions Conseil de l'Europe.
- COSTE, D. (2001). La notion de compétences plurilingue et ses implications possibles. In *Actes du séminaire – L'enseignement des langues vivantes. Perspectives* (pp. 29-38). Paris: Direction de l'Enseignement scolaire/ CRDP Versailles.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- COTS, J. M. (2004). ¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado. In D. Lasagabaster & J. M. Sierra (eds.), *La Observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 15-50). Barcelona: ICE-UB y Editorial Horsori.
- COUNCIL OF EUROPE (1998). *Language Learning for European Citizenship: Final Report (1989-96)*. Strasbourg: Council of Europe.
- CROOKES, G. & SCHMIDT, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- CRYSTAL, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUENCA, M. J. (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. Valencia: Tàndem.
- CUENCA, M. J. & HILFERTY, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du Français. Langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- CYR, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.

- DABÈNE, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique. *Repères*, 6, 13-21.
- DABÈNE, L. (1996). Pour une contrastive "revisitée". *Études de Linguistique Appliquée*, 104, 12-31.
- DAVIS, K. A. (1995). Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. *TESOL Quarterly*, 29 (3), 427-453.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DEFAYS, J-M. & DELTOUR, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*. Wavre: Mardaga.
- DEKEYSER, R. (1998). Beyond focus on form. Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (ed.), *Focus on form in classroom: second language acquisition* (pp. 42-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- DEKEYSER, R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty & M. Long (eds), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348). Oxford: Blackwell.
- DELGADO-MARTINS, M. & DUARTE, I. (1993). Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática. In M. F. Sequeira (org.), *Linguagem e Desenvolvimento* (pp. 9-16). Braga: Universidade do Minho.
- DENZIN, N. (1978). *The research act*. New York: MacGraw Hill.
- DENZIN, N. (1994). The Art and Politics of Interpretation. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 500-515). Thousand Oaks: Sage Publications.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- DE PIETRO, J. F. (1999). La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 31, 179-202.

- DIRVEN, R. (1989) (ed.). *A User's Grammar of English: Word, Sentence, Text, Interaction*. Frankfurt: Peter Lang.
- DIRVEN, R. (1990). Pedagogical grammar. *Language Teaching*, 23 (1), 1-18.
- DONMALL, B. (1997). The history of language awareness in the United Kingdom. In L. van Lier & D. Corson (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, v. 6 (pp. 21-30). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- DÖRNYEI, Z. (1998). Survey Article: Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (1998a). Issues and terminology. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 1-14). Cambridge: Cambridge University Press.
- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (1998b). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp.197-262). Cambridge: Cambridge University Press.
- DUARTE, D. A. (1998). *Bilinguismo ou Diglossia?*. Mindelo: Spleen-Edições.
- DUARTE, I. (1986). O ensino da gramática: do imobilismo às modas. *Palavras*, 9, 38-43.
- DUARTE, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. Delgado-Martins (dir.), *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística* (pp. 165-177). Lisboa: Edições Colibri.
- DUARTE, I. (1993). O ensino da gramática como explicitação do conhecimento linguístico. In L. F. Barbeiro et al. (eds.), *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa* (pp.49-60). Leiria: Escola Superior de Educação.
- DUARTE, I. (1997). Ensinar Gramática: para quê e como?. *Palavras*, 11, 67-74.
- DUARTE, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In AA.VV., *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. Actas do 2.º Encontro de Professores de Português* (pp. 110-123). Porto: Areal Editores

- DURANTI, A. (1997). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- ELLIS, N. (1994) (ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27, 91-113.
- ELLIS, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2002). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- EISENHART, M. A. & HOWE, K. R. (1992). Validity in educational research. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 643-680). San Diego: Academic Press.
- ERAUT, M. (1987). Inservice Teacher Education. In M. J. Dunkin (ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- EUBANK, L. (1991). *Point counterpoint: universal grammar in the second language*. Amsterdam: John Benjamins.
- EVERTSON, C. & GREEN, J. (1986). Observation as inquiry and method. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research and teaching* (pp. 162-213). New York: Macmillan.
- FAERCH, C. (1985) Metatalk in FL classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 184-199
- FAERCH, C. (1986). Rules of thumb and other teacher-formulated rules in the foreign language classroom. In G. Kasper (ed.), *Learning, Teaching*

- and Communication in the Foreign Language Classroom* (pp. 125-143). Aarhus: Aarhus University Press.
- FARIA, I. H. (1995). Conhecer o que se sabe e saber o que se conhece. In Associação de Professores de Português. *Português, a língua dos nossos projectos. Actas do I Encontro de Professores de Português* (pp. 10-17). Lisboa: APP
- FELDER, R. & HENRIQUES, E. (1995). Learning and teaching styles in Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28 (1), 21-31.
- FENSTERMACHER, G. D. (1986). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. In M. C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza, vol. I: Enfoques, teorías y métodos* (pp. 150-179). Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- FISCHER, G. (2002). Quadro comum de referência e portfolio europeu de línguas. *Educação & Comunicação*, 7, 19-26.
- FISHER, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: le cas de l'adjectif. In S. G. Chartrand (ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 315-340). Montreal: Ed. Logiques.
- FIGUEIREDO, O. (1999). O manual escolar em português. Que ponto de intersecção entre a gramática e o discurso?. R. V. Castro et al. (orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do 1.º Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 233-240). Braga: Universidade do Minho.
- FINOCCHIARO, M. & BRUMFIT, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- FLÓREZ-ROMERO, R., TORRADO-PACHECO, M. C. & MESA, C. M. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 457-475.
- FONSECA, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática*. Porto: Porto Editora.
- FONSECA, F. I. (1979/1980). Algumas reflexões sobre o ensino do Português. *Cadernos da Associação de Professores de Português*, 7-10, I-V.

- FONSECA, F. I. & FONSECA, J. (1977). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- FONSECA, J. (1989). *O ensino da gramática hoje: a pedra angular da construção dos discursos*. Porto: Porto Editora.
- FONSECA, J. (1992). *Linguística e texto/ discurso: teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- FONSECA, J. (2000). *Língua e Discurso*. Porto: Porto Editora.
- FOSNOT, C. (1999). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FOSTER, P. (1999). Task-based learning and pedagogy. *ELT Journal*, 53 (1), 69-70.
- FRANCO, A. C. (1989). A gramática no ensino de segundas línguas (L2). *Revista da Faculdade de Letras do Porto: Línguas e Literaturas*, vol. 6, 59-116.
- FREEMAN, D. (1995). Asking 'good' questions: perspectives from qualitative research on practice, knowledge, and understanding in teacher education. *TESOL Quarterly*, 29 (3), 581-585.
- FREEMAN, D. E. & FREEMAN, Y. S. (2001). *Between worlds: Access to second language acquisition*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- FRIAS, M. J. (1992). *Língua Materna/Língua Estrangeira – Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- FUÉGUEL, C. (2000). *Interacción en el aula*. Barcelona: Editorial Praxis.
- FUCHS, C. & LE GOFFIC, P. (1992). *Les linguistiques contemporaines. Repères théoriques*. Paris: Hachette.
- GALISSON, R. & COSTE, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Almedina.
- GAONAC'H, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier.

- GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GARDNER, R. & LAMBERT, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- GARDNER, R. (1985). *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold.
- GARDNER, R. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- GASS, S. M. & SELINKER, L. (1994). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- GEERTZ, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GEERTZ, C. (1988). *El antropólogo como autor*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- GENESEE, F. (1987). *Learning Through Two Languages*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- GERMAIN, C. & SEGUIN, H. (1995). *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Anjou: Centre Educatif et Culturel.
- GIL, X., GARCÍA, E. & RODRÍGUEZ, G. (1995). Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica. *Temps d'Educació*, 14, 61-82.
- GILHAM, B. (2000). *The Research Interview*. London: Continuum International Publishing Group.
- GLASER, B. G. & STRAUSS, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- GOMBERT, J. E. (1990). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.

- GONZÁLEZ, A. M. (1999). Gramática e Ensino de Língua. In J. Barbosa et al. (orgs.), *Gramática e Ensino das Línguas* (pp. 71-86). Coimbra: Almedina.
- GREENBAUM, S. (1987). Reference Grammars and Pedagogical Grammars. *World Englishes*, 6, 191-197.
- GREGG, K. (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, 5, 79-100.
- GRIGOLETO, M. (1999). Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In M. J. Coracini (org.), *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático* (pp. 67-77). Campinas, SP: Pontes.
- GROSJEAN, F. (2001). The Bilingual's Language Modes. In J.L. NICOL (ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Languages Processing* (pp. 1-22). Oxford: Blackwell.
- GROSSMAN, F. & VARGAS, C. (1996). Pour une clarification du statut des activités grammaticales à l'école. *Repères*, 14, 3-14.
- GROSSO, M. J. (2005). O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. *Palavras*, 27, 31-36.
- GROSSO, M. J. (2007). A actividade comunicativa em português do falante de língua materna chinesa. In M. H. Ançã (coord.), *Aproximações à Língua Portuguesa* (pp. 81-88). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- GROSSO, M. J. (2008). A Gramática Pedagógica no Ensino-Aprendizagem das Línguas. In P. Osório & R. M. Meyer (coord.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)* (pp.109-114). Lisboa: Lidel.
- GROTJAHN, R. (1987). On the methodological basis of introspective methods. In C. Færch & G. Kasper (eds.), *Introspection in Second Language Research* (pp. 54-81). Clevedon: Multilingual Matters.
- GROTJAHN, R. (1991). The research programme Subjective Theories. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 187-214.
- GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of*

- Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage Publications.
- GUMPERZ, J. & HYMES, D. (eds.) (1964). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Basil Blackwell.
- HABERMAS, J. (1970). Toward a theory of communicative competence. In H. Dreitzel (ed.), *Recent Sociology 2: Patterns of communicative behaviour* (pp. 114-148). New York: McMillan.
- HABERMAS, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría y Praxis: Ensayos de Filosofía Social*. Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, J. (1988). *La logica de las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Tecnos.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. New York: Tavistock.
- HARMER, J. (1982). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- HARTWELL, P. (1985). Grammar and the Teaching of Grammar. *College English*, 47 (2), 105-127.
- HATCH, E. & LAZARATON, A. (1991). *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. New York: Newbury House.
- HAWKINS, E. (1996). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAWKINS, E. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness*, 8 (3&4), 124-142.
- HERDINA, Ph. & JESSNER, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HINKEL, E. & FOTOS, S. (eds.) (2002). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah, N.J./ London: Erlbaum.

- HITCHCOCK, G. & HUGHES, D. (1995). *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research*. London/New York: Routledge.
- HOLLIDAY, A. (1996). Developing a sociological imagination: Expanding ethnography in international English language education. *Applied Linguistics*, 17 (2), 234-255.
- HOWATT, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HUSÉN, T. (1999). Research paradigms in education. In J. P. Keeves & G. Lakomski (eds.), *Issues in Educational Research* (pp. 31-39). Oxford: Elsevier Science/Pergamon.
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Mddx.: Penguin Books.
- HYMES, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. London: Tavistock.
- IMBERNÓN, F. (2001). *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez Editora.
- INGRAM, E. (1976). Psychology and language learning. In J. P. B. Allen & S. P. Corder (eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics, vol. II: Papers in Applied Linguistics* (pp. 218-290). London: Oxford University Press.
- INIC & CLUL (1984). *Português Fundamental: Vocabulário e Gramática, vol. I*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essais de Linguistique Générale: les fondations du langage*. Paris: Les Editions de Minuit.
- JAMES, C. (1996). A cross-linguistic approach to language awareness. Special issue: Cross linguistic approaches to language awareness. *Language Awareness*, 5 (3&4), 138-148.
- JAMES, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.

- JAMES, C. & GARRETT, P. (1991). The scope of Language Awareness. In C. James & P. Garrett (eds.), *Language Awareness in the Classroom* (pp. 2-23). London: Longman.
- JESSNER, U. (1999). Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness*, 8 (3& 4), 201-209.
- JIMÉNEZ, E. G., GÓMEZ, G. R. & FLORES, J. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- JOHNSON, D. (1992). *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (1987). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International.
- JOHNSON D. W., JOHNSON R. T. & HOLUBEC, E. J. (1988). *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- KELLERMAN, E. (1984). The Empirical Evidence for the Influence of the L1 in Interlanguage. In A. Davies, C. Crier & A. Howatt (eds.), *Interlanguage* (pp. 98-122). Edinburgh: University.
- KLEIN, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KUPFERBERG, I. (1999). The Cognitive Turn of Contrastive Analysis: Empirical Evidence. *Language Awareness*, 8 (3&4), 210-222.
- KUPFERBERG, I. & OLSHTAIN, E. (1996). Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms. *Language Awareness*, 5 (3&4), 149-165.
- KOHONEN, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan (ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching* (pp. 37-56). Cambridge: Cambridge University Press.

- KOHONEN, V., JAATINEN, R., KAIKKONEN, P. & LEHTOVAARA, J. (2001). *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow (Essex): Pearson Education.
- KOLB, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. (1984). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice-Hall International.
- KRASHEN, S. (1985). *The natural approach language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. (1993). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. California: Laredo Publishing Company.
- LADO, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LADO, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- LAMAS, E. (1988). O texto: ponto fulcral na aula de língua materna. In AA.VV., *Actas do 1.º Encontro de Didácticas e Metodologias de ensino*. Aveiro: Universidade.
- LAMAS, E. (1991). Problematizar o ensino da gramática. In AA.VV., *Actas do 2.º Encontro nacional de Didácticas e Metodologias de ensino* (pp. 21-29). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LAMAS, E. (coord.) (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1978). An ESL index of development. *TESOL Quarterly*, 12 (4), 439-448.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- LARSEN-FREEMAN, D. (1994). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1995). On the Teaching and Learning of Grammar: Challenging the Myths. In F. Eckman et al. (eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy* (pp. 151-167). Mahwah (NJ): LEA.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2001). Grammar. In R. Carter & D. Nunan (eds), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 34-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. e LONG, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. & ARNAL, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- LAZARATON, A. (1995). Qualitative research in applied linguistics: a progress report. *TESOL Quarterly*, 29 (3), 455-472.
- LECOMPTE, M. (2000). Analyzing qualitative data. *Theory into Practice*, 39 (3), 146-154.
- LECOMPTE, M., MILLROY, W. & PREISSLE, J. (eds.) (1992). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego: Academic Press.
- LEIRIA, I. (1999). Portugal Língua Segunda e Língua Estrangeira: investigação e ensino. Disponível em

<http://www.institutocamoes.pt/cvc/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>
, consultado em 05 de Julho de 2009.
- LEIRIA, I., QUEIROGA, M. & SOARES, N. (2005). Português língua Não Materna no currículo nacional. Disponível em
<http://www.dgidec.minedu.pt/DN7/PERFISLINGUISTICOS.pdf>,
consultado em 05 de Julho de 2009
- LEWANDOWSKI, T. (1986). *Dicionário de linguística*. Madrid: Cátedra.
- LIGHTBOWN, P. (1998). The importance of timing in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second*

Language Acquisition (pp. 177-196). Cambridge: Cambridge University Press.

LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (4), 429-448.

LOCK, G. (1995). *Functional English Grammar: An Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge: University Press.

LOIO, C. & ANÇÃ, M. H. (2006). *A Dimensão Pedagógica do Gesto. Contributo para a Formação de Professores de Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

LONG, M. (1983a). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4 (2), 126-141.

LONG, M. (1983b). Inside the 'black box': methodological issues in classroom research on language teaching. In H. W. Seliger & M. Long (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 3-35). Cambridge (Mass.): Newbury House.

LONG, M. (1991). Focus on Form: a design feature in language teaching methodology. In K. Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (eds.), *Foreign-Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: Benjamins.

LONG, M. & CROOKES, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26 (1), 27-56.

LONG, M. & CROOKES, G. (1993). Units of Analysis in Syllabus Design: the Case for Task. In G. Crookes & S. Gass (eds.), *Tasks in Pedagogic Context: Integrating Theory and Practice* (pp. 9-54). Clevedon: Multilingual Matters.

LONG, M. & ROBINSON, P. (1998). Focus on form: theory, research, practice. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 15-63). Cambridge: Cambridge University Press.

- LOPES, A. (2003). *A Aula de Português: reflexão crítica sobre a prática de ensino da produção escrita*. S. Vicente: Edições Calabedotche.
- LOPES, H. (2000). Ensinar gramática: Para quê? Quando? Como?. In AA.VV., *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. Actas do 4.º Encontro de Professores de Português* (pp. 67-75). Porto: Areal Editores.
- LÓPEZ VALERO, A. & ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2000). Construyendo la identidad científica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: el necesario eclecticismo disciplinar. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12, 183-198.
- LOSHCKY, L. & BLEY-VROMAN, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In G. Crookes & S. Gass (eds.), *Task and Language Learning* (pp. 123-167). Clevedon Avon: Multilingual Matters.
- LUÍS, A. (1999). O Ensino da Gramática na Era da Comunicação. In J. Barbosa et al. (orgs.), *Gramática e Ensino das Línguas* (pp. 135-140). Coimbra: Almedina.
- LUND, K. & PEDERSEN, M. S. (2001). What is good language teaching?. *Sprogforum*, 19, 62-65.
- LYSTER, R. & RANTA, L. (1997) Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- MACARO, E. (1997). *Target Language, collaborative learning and autonomy*. Clavedon: Multilingual Matters.
- MAJHANOVIC, S. & HU, J. (1995). Communicative Strategies for Intermediate Level Second Language Classes. In G. Duquette (ed.), *Second Language Practice: Classroom Strategies for Developing Communicative Competence* (pp. 67-78). Clavedon: Multilingual Matters.
- MALINOWSKI, B. (1923). El problema del significado en las lenguas primitivas. In C. K. Ogden & I. A. Richards (eds.), *El significado del significado* (pp. 310-352). Buenos Aires: Paidós.
- MARCUSCHI, L. (2003). Aspectos da oralidade descuidados mas relevantes para o ensino de português como segunda língua. In E. Gärtner; M.

- Herhuth & N. Sommer (eds.), *Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira* (pp. 15-40). Frankfurt: TFM.
- MARQUES, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Porto: Plátano Edições Técnicas.
- MASON, J. (1996). *Qualitative Research*. London: Sage.
- MASSERON, C. (1995). Bâtir et finaliser une progression grammaticale: des usages aux besoins langagiers. *Pratiques*, 87, 7-45.
- MATEUS, M. H. M. (2002). Ensino da língua e desenvolvimento educativo. *Perspectiva*, 20 (1), 13-22.
- MATEUS, M. H. M. (2003). Objectivos e estratégias de uma política linguística. *Actas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 539-544). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- MAYKUT, P. & MOREHOUSE, R. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- MAYRING, P. (1999). Qualitativ orientierte Forschungsmethoden in der Unterrichtswissenschaft – ein Anwendungsbeispiel aus der Lernstrategieforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 27 (4), 292-309.
- MCLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- MCMILLAN, J. & SCHUMACHER, S. (2001). *Research in Education: a conceptual introduction*. New York: Longman.
- MEAD, M. (1972). *Experiencias personales y científicas de una antropóloga*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- MERCER, N. (2004). Sociocultural discourse analysis. *Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 137-168.
- MERTENS, D. (1997). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.

- MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- MITCHELL, R. & MYLES, F. (2004). *Second Language Theories*. London: Hodder Arnold.
- MONTEIRO, O. (1999). Em defesa da gramática. In BARBOSA, J. et al. (orgs.), *Gramática e Ensino das Línguas* (pp. 163-166). Coimbra: Almedina.
- MORSE, J. (1994). Designing Funded Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 220-235). Thousand Oaks: Sage Publications.
- MOUNIN, G. (1974). *Histoire de la Linguistique. Des origines au XX^e siècle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- NADEAU, M & FISHER, C. (2006). *La grammaire nouvelle*. Montreal: Gaëtan Morin Ed.
- NETO, F. (2003). *Estudos de Psicologia Intercultural. Nós e Outros*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- NØLKE, H. (2002). Pour un traitement modulaire de la syntaxe transphrastique. *Verbum XXIV* (1&2), 179-192.
- NORRIS, J. M. & ORTEGA, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50 (3), 417-528.
- NUNAN, D. (1989a). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1989b). *Understanding language classrooms*. New York: Prentice Hall.
- NUNAN, D. (1991). Methods in second language classroom-oriented research. A critical review. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 249-274.
- NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- NUNAN, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle / Thomson Learning.
- NUNAN, D. (2001). Second language acquisition. In R. Carter & D. Nunan (eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 87-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ODLIN, T. (1986). On the nature and use of explicit knowledge. *IRAL*, 24, 123-144.
- OLIVEIRA, A. L. & ANÇÃ, M. H. (2009). "I speak five languages": fostering plurilingual competence through language awareness. *Language Awareness*, 18 (3), 403-421.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A., STEWNER-MANZANARES, G., RUSSO, R. & KÜPPER, L. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35 (1), 21-46.
- O'MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ORDOÑEZ, S. G. (1999). Reflexões sobre o ensino da língua. In J. Barbosa et al. (orgs.), *Gramática e Ensino das Línguas* (pp.117-134). Coimbra: Almedina.
- OXFORD, R. (1985). *A New Taxonomy of Second Language Learning Strategies*. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Center for Applied Linguistics.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston (MA): Heinle & Heinle Publishers.
- OXFORD, R. L. & CROOKALL, D. (1989). Research on language learning strategies: methods, findings and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73 (4), 404-419.
- OXFORD, R. L. & SHEARIN, J. (1996). Language learning motivation in a new key. In R. Oxford (ed.), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* (pp. 121-144). Honolulu: University of Hawai Press.

- PACHECO, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- PATTISON, P. (1987). *Developing Communication Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PATTON, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- PENNINGTON, M. (2002). Grammar and Communication: New Directions in Theory and Practice. In E. Hinkel & S. Fotos (eds.). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp. 77-98). London: Lawrence Erlbaum.
- PEREIRA, M. T. (2000). O professor de língua portuguesa: modos de ensinar e de aprender. In J. C. Azeredo (org.), *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino* (pp. 244-249). Petrópolis: Vozes.
- PICA, T. (2002). Subject matter content: How does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners?. *The Modern Language Journal*, 86 (1), 1-19.
- PICA, T. (1987). Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 8 (1), 3-21.
- PICA, T., KANAGY, R. & FALODUN, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language research and instruction. In G. Crookes & S. Gass (eds.), *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice* (pp. 9-34). Clevedon: Multilingual Matters.
- PIENEMANN, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- PINTO, J. (2004). O ensino das línguas em Cabo Verde: a questão da interlíngua. In I. Duarte & J. V. Adragão (orgs.), *Actas do Encontro Regional Associação Portuguesa de Linguística. O Ensino das Línguas e a Linguística*. Setúbal: APL/ESE Setúbal (CD-ROM).

- PINTO, J. (2005). *Manuais de Português em Cabo Verde: que progressão gramatical? Contributos para uma didáctica da língua segunda*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Praia.
- PINTO, J. & SILVA, L. (2006). Formação contínua de professores de Língua portuguesa – o caso de Cabo Verde. *Contacto*, 1, 167-176.
- PINTO, J. & SILVA, L. (2004). O ensino recíproco do Português e do Francês em Cabo Verde. *Actas do Colóquio Internacional da União Latina: O ensino recíproco do Francês e do Português na África Ocidental* (pp. 167-175). Paris: União Latina.
- PIRES, A. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo / revista de ciências da educação*, 2, 5-20.
- PRABHU, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- PULIDO MOYANO, R. A. (1995). Etnografia i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses. *Temps d'Educació*, 14, 11-32.
- PUNCH, K. (2005). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- PUREN, C. (1998). Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, 111, 359-383.
- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies*. Paris: Nathan/ Clé International.
- PURPURA, J. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RABATEL, A. (2004). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon: IUFM de l'Académie de Lyon / Presses Universitaires de Lyon.
- RADNOR, H. (2001). *Researching your professional practice: doing interpretive research*. Buckingham: Open University Press.

- REA-DICKINS, P. (1995). What Makes a Grammar Test Communicative?. In C. Alderson & B. North (eds.), *Language Testing in the 1990s: the communicative legacy* (pp. 112-135). London: Macmillan.
- RENKL, A. (ed.) (1999). Quantitative und qualitative Analysen in der Lehr-Lernforschung: Perspektiven zur Integration. *Unterrichtswissenschaft*, 27 (4), 290-336.
- RIBAS, T. & VERDAGUER, M. (2006). Gramática y uso: los conectores en los textos argumentativos. In A. Camps & F. Zayas (coord.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 49-62). Barcelona: Graó.
- RICHARDS, J. (1978). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. & RODGERS, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J., PLATT, J. & WEBER, H. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman.
- RICHTER, M. (1998). Role-play e ensino interativo de língua materna. *Linguagem & Ensino*, 1 (2), 89-113.
- RICHTER, M. (2003). Pedagogia de Projecto. Da gramática à comunicação. *Linguagem & Ensino*, 6 (1), 129-179.
- ROMERA CASTILLO, J. (1986). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Playor.
- ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Crédif.
- RUBIN, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 117-131.
- RUTHERFORD, W. (1995). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. New York: Longman.
- SALINS, G.-D. (2001). Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère. *Langue Française*, 131, 23-37.

- SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- SANTOS REGO, M. (1994). La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural. In M. Santos Rego (ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural* (pp. 121-142). Barcelona: PPU.
- SANTOS REGO, M. et al. (2002). Cooperar para aprender en un mundo de ordenadores. *Aula Abierta*, 79, 15-30.
- SAVIGNON, S. (2005). Communicative Language Teaching: Strategies and Goals. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 635-651). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHMIDT, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129-158.
- SCHMIDT, R. (1994). Deconstructing consciousness is search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- SCRIVENER, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Books for Teachers.
- SELIGER, H. W. & SHOHAMY, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), 209-231.
- SHARWOOD SMITH, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 7, 239-256.
- SHARWOOD SMITH, M. (1991). Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7, 118-132.
- SHARWOOD SMITH, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.

- SILVA, M. C. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Saber (e) Educar*, 13, 89-106.
- SIM-SIM, I. & RODRIGUES, P. (2006). O Ensino da Gramática Visto por Professores e Alunos. In I. Sim-Sim (coord.), *Ler e Ensinar a Ler* (pp. 125-138). Porto: Asa.
- SKEHAN, P. (1994). A Framework for the Implementation of Task-based Learning. *Thames Valley University Working Papers in English Language Teaching*, 3, 38-62.
- SKEHAN, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SLAVIN, R. (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- SMITH, L. M. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- SNAPE, D. & SPENCER, L. (2003). The foundations of qualitative research. In J. Ritchie & J. Lewis (eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 1-23). London: Sage Publications.
- SOUZA, L. (1985). *Por uma gramática pedagógica*. Tese de Doutorado em Letras não publicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- SPADA, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87.
- STAHL, R. (1994). The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom. Disponível em http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/a4/6f.pdf, consultado em 14 de Outubro de 2009.
- STAKE, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- STAKE, R. (1994). Case Studies. In N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage Publications.
- STERN, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STERN, H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1991). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory, Procedures and Techniques*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- STRECHT-RIBEIRO, O. (1988). *Línguas Estrangeiras no 1º ciclo. Razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Biblioteca do Educador.
- SWAIN, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-256). Rowley, MA: Newbury House.
- SWAIN, M. (1995a). Collaborative dialogue: its contribution to second language learning. Comunicação apresentada em *The Annual AAAL Conference*, March 25-28, Long Beach, California.
- SWAIN, M. (1995b). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp.125-144). Oxford: Oxford University Press.
- SWAIN, M. (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- TAFT, R. (1999). Ethnographic research methods. In J. P. Keeves & G. Lakomski (eds.), *Issues in Educational Research* (pp. 113-120). Amsterdam: Pergamon.
- TAVARES, C. F. (2007). *Didáctica do Português – Língua Materna e Não Materna – no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- TAYLOR, J. & BOGDAN, W. (1984). *Introduction to Qualitative Research*. New York: John Wiley.
- THORNBURY, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Longman.
- THURLER, M. & PERRENOUD, P. (1994). *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- TITONE, R. (1976). *Psicolingüística aplicada: introducción a la didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- TOMA, J. D. (2000). How getting close to your subjects makes qualitative data better. *Theory into Practice*, 39 (3), 177-184.
- TOMASSONE, R. (1996). *Pour enseigner la grammaire*. Paris: Delagrave.
- TORRE, S. de la (2002). Estratégias docentes en el aula. In S. de la Torre & O. Barríos (coords.), *Estrategias didácticas innovadoras* (pp. 209-285). Barcelona: Ediciones Ocatredo.
- TORRES, A. (1986). Gramática da língua e gramática da comunicação. *Diacrítica*, 1, 23-29.
- TORRES, A. (1987). Arte ou Ciência, a Gramática?. *Diacrítica*, 2, 57-66.
- TOTIS, V. (1991). *Língua inglesa: leitura*. São Paulo: Cortez.
- TRÉVISE, A. (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 59, 171-190.
- TRÉVISE, A. (1996). Contrastive Metalinguistic Representations: The Case of 'Very French' Learners of English. *Language Awareness*, 5 (3&4), 188-195.
- TRÉVISE, A. (1997). Métalexique, métadiscours et interactions métalinguistiques. *LINX*, 36, 41-45.
- TUCKMAN, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- TURNER, K. & TURVEY, A. (2002). The Space Between Shared Understandings of the Teaching of Grammar in English and French to Year 7 Learners: Student Teachers Working Collaboratively. *Language Awareness*, 11 (2), 100-113.
- VALLES, M. S. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- VAN EK, J. & TRIM, J. (1991). *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe.
- VAN EK, J. & TRIM, J. (1991). *Waystage 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- VAN ESSEN, A. (1997). Language awareness and knowledge about language: an overview. In L. van Lier & D. Corson (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 6: *Knowledge about language* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- VAN LIER, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and second language classroom research*. London: Longman.
- VAN LIER, L. (1990). Ethnography: Bandid, Bandwagon, or Contraband?. In C. Brumfit & R. Mitchell (eds.), *Research in Language Classroom* (pp. 33-53). London: Modern English Publications & The British Council.
- VAN LIER, L. (1994). Language awareness, contingency, and interaction. *AILA Review*, 11, 69-82.
- VAN LIER, L. (1995). The use of L1 in L2 classes. *Babylonia*, 2, 37-43.
- VAN LIER, L. (1997). Observation from an ecological perspective. *TESOL Quarterly*, 31, 783-787.
- VAN LIER, L. (1998). The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness*, 7 (2&3), 128-145.
- VANPATTEN, B. (1990). Attending to content and form in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.

- VANPATTEN, B. (2004). *Processing Instruction: Theory, Research, and Comentary*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- VANPATTEN, B. & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.
- VARGAS, C. (2004). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- VEIGA, M. (1996). *Introdução à Gramática do Crioulo*. S. Vicente: ICL.
- VEIGA, M. (2004). *A construção do bilinguismo*. Praia: IBNL.
- VEZ JEREMÍAS, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- VEZ JEREMÍAS, J. M. (2004). La DLE: de hoy para mañana. *Porta Linguarum*, 1, 5-30.
- VEZ JEREMÍAS, J. M. (2009). Multilingual Education in Europe: Policy Developments. *Porta Linguarum*, 12, 7-24.
- VILELA, G., FIGUEIREDO, O. & DUARTE, I. M. (1995). Metodologia do Ensino do Português. In A. D. Carvalho (org.), *Novas metodologias em educação* (pp. 227-261). Porto: Porto Editora.
- VILELA, M. (1993). O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação?. *Diacrítica*, 8, 143-166.
- VIGNER, G. (1990). Activité d'exercice et acquisitions langagières. *Le Français dans le Monde*, Fév-Mars, n. spécial, 134-146.
- VYGOTSKY, L. S. (2003). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- XYPAS, C. (1999). *Piaget e a Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- WAJNRYB, R. (1992). *Classroom observation tasks: a resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- WALMSLEY, J. (1997). Pedagogical Grammar: from prescriptive to descriptive. In L. van Lier & D. Corson (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 6: *Knowledge about language* (pp. 11-20). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- WATSON-GECEO, K. A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *TESOL Quarterly*, 22 (4), 575-592.
- WATSON-GECEO, K. A. (2001). Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, 88 (3), 331-350.
- WEAVER, C. (1996). *Teaching grammar in context*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Pub.
- WEAVER, C. (1998). *Lessons to share on teaching grammar in context*. Portsmouth (NH): Heinemann.
- WEAVER, C. (2008). *Grammar to enrich and enhance writing*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- WEAVER, S. & COHEN, A. (1998). Making strategy training a reality in the foreign language curriculum. In C. Klee (ed.), *Faces in a crowd: The Individual learners in Multisection Courses* (pp. 285-323). Boston: Heinle & Heinle.
- WEISCHEDEL, W. (2000). *A escada dos fundos da filosofia: a vida cotidiana e o pensamento de 34 grandes filósofos*. São Paulo: Angra.
- WENDEN, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy planning and implementing learner training for language learners*. New York: Prentice Hall.
- WIDDOWSON, H. G. (1988). Grammar, and nonsense, and learning. In W. Rutherford & M. Sharwood Smith (eds.), *Grammar and Second Language Teaching* (pp.146-155). New York: Newbury House.
- WIDDOWSON, H. G. (1989). Knowledge and ability for use. *Applied Linguistics*, 10 (2), 127-137.
- WILLIS, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.

- WILLIS, D. & WILLIS, J. (2001). Task-based language learning. In R. Carter & D. Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 173-179). Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIS, D. & WILLIS, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WITTROCK, M. C. (comp.) (1986). *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- WOODWARD, T. (2001). *Planning lessons and courses: designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WOODS, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid/Barcelona: Paidós/MEC.
- WOODS, P. (1992). Symbolic Interactionism: Theory and Method. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 337-404). San Diego: Academic Press.
- YIN, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- YIN, R. (2005) (ed.). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- ZABALZA, M. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na escola*. Porto: Asa Editores.

ANEXOS

ANEXOS 1-12
EXTRACTOS DO MANUAL HESPÉRIDES 7.º/8.º

Anexo 1



(Consulta a Ficha n.º 6.)

1. «Chegou à casa da mãe do Vento, e esta escondeu-a dentro de um cancarã. Entrou o filho, muito malcriado, com grande barulho, catã, catã e disse:
— Aqui cheira-me a sangue real...»

- a) Sublinha as **preposições** e **locuções prepositivas**;
b) Decompõe nos seus elementos as que se apresentam contraídas.

2. A propósito do texto «Estória, estória...», redige **duas** frases, utilizando **preposições**. Sublinha-as.

3. Lê com atenção as cinco quadras:

*Arre, burrinho,
para o S. Torcato,
com carrapatinho,
favas e um pato.*

*Arre burrinho
para a Sta. Luzia
com o melãozinho
e a fresca melancia.*

*Arre, burrinho,
para o S. Miguel,
devagar, devagarinho
que se entorna o mel.*

*Arre, burrinho,
para Trevões,
carregadinho
de nabos e agriões.*

*Arre, burrinho,
para o Sto. André,
vender um leitãozinho,
no alforje: cué! cué!
(...)*

Aquilino Ribeiro,
O Livro da Marianinha

- a) Sublinha as preposições.
b) Indica a que exprime movimento.
c) Decompõe a que está contraída.

NOTA: Para te divertires, podes inventar mais quadras com a mesma estrutura.

Anexo 2



1. «Água mole em pedra dura tanto dá até que fura»
«burro velho não aprende línguas»
«aprender até morrer»

1.1 Transcreve na coluna respectiva os substantivos, adjectivos e verbos que encontraste nestes três provérbios.

SUBSTANTIVOS	ADJECTIVOS	VERBOS

1.2 Faz preceder os substantivos do artigo definido correspondente.

1.3 Em que tempo / modo estão os verbos?

2. Atenta no texto seguinte e nas palavras abaixo enquadradas. Não te esqueças de o ler várias vezes antes de pegar no lápis. Se for necessário consulta o dicionário.

Anexo 3

OUTRAS ACTIVIDADES (GRAMÁTICA)



(Consulta a Ficha 5.)

1. «Depois da ceia, Mamãe arrumava tudo e lavava a cara a Lela e Manduca. Já não havia o receio de sairmos para a cabritagem da rua».
 - a) Sublinha os substantivos.
 - b) Identifica e transcreve em duas colunas os **substantivos próprios** e os **substantivos comuns**.
 - c) Identifica e transcreve em duas colunas os **substantivos concretos** e os **abstractos**.
2. Há palavras que gostamos de saborear porque nos lembram momentos felizes da nossa infância. Tenta elaborar uma lista de quatro substantivos de que gostes e justifica a tua escolha. No fim compara-a com a dos teus colegas.

Anexo 4

ACTIVIDADES

(Deves consultar a **Ficha 15** e os quadros de conjugação verbal, sempre que achares necessário.)

1. «Há muito tempo que não chovia. Secavam os rios, secavam as fontes, secavam os lagos. Os bichos andavam desesperados à procura de uma gota de água. Até que descobriram uma poça de água e ali iam todos matar a sede.»

1.1 Identifica o **tempo** e o **modo** da forma verbal «descobriram».

1.2 Identifica o **tempo** e o **modo** das outras formas verbais sublinhadas.

- 1.3 «Há muito tempo que não chove .»

Continua o texto, mantendo o **presente do indicativo**.

2. «A Raposa meteu-se na água, refrescou-se e bebeu».

As acções estão no **pretérito perfeito simples** e são consideradas como processos momentâneos, situados no passado. Transforma os verbos sublinhados de modo a que as acções sejam vistas como prolongando-se, durando. Mantém o tempo no **passado**.

Anexo 5



1. Faz o levantamento de todas as **formas verbais** que estão no **imperativo**. Quando repetidas, basta indicares uma vez.
2. Identifica o **tempo verbal** utilizado nos versos pares (2.º, 4.º, 6.º ...) até «*Não a roerei.*»
3. Indica:
 - um aumentativo;
 - um diminutivo.
4. Escolhe outros **substantivos** no texto e elabora frases em que os empregues sob a forma de diminutivo.



F. Moura Machado

Anexo 6



Para realizares as actividades que se seguem, consulta as **Fichas 26 e 27**.

1. Separa as frases nos seus **dois blocos fundamentais (SUJEITO e PREDICADO)**, seguindo o modelo:

EU → entornei o leite.

- a) A Susana atirou o pano ao irmão.
- b) Os pais estavam furiosos.
- c) Os pais da Susana e do Pedro entraram na cozinha.
- d) A discussão acabou mal.
- e) As tarefas domésticas cabem a todos.
- f) O Pedro arrependeu-se.
- g) A Susana deu uma prenda à mãe.

- 1.1 Retoma a frase g) e indica a **função sintáctica** das palavras que incluístes no **grupo do predicado**.

- Que conclusões sobre o verbo?

- 1.2 Liga as frases b) e d), introduzindo uma ideia de CAUSA.

- 1.3 Liga as frases c) e a), introduzindo uma circunstância de TEMPO.

2. Ontem, por causa de uma zanga, o Pedro entornou o leite na cozinha.

Retira todos os elementos acessórios e reescreve a frase apenas com o **sujeito** e o **predicado**.

- Indica as **funções sintácticas** dos elementos que retiraste.

3. Dei um grito e caí no chão.

- 3.1 Divide as orações desta frase complexa.

- 3.2 Classifica-as.

- 3.3 Transforma a segunda oração numa **subordinada causal**.

- 3.4 Que **conjunção** utilizaste para introduzir uma ideia de **causa**?

Anexo 7

B

1. «*Na minha rua, mora um menino magro e triste.*»

1.1 Analisa **morfologicamente** a frase. (Indica a que classe pertence cada uma das palavras.)

NOTA: Se há uma contracção, deves decompô-la nos seus elementos.

1.2 Analisa **sintacticamente** a frase.

NOTA: — o verbo «*morar*» é intransitivo;
— procura primeiro o sujeito e o predicado.

2. a) «*Ele não se chama assim, mas não se zanga.*»

b) «*O Tejo já tem coleira nova e brinca ao esconde-esconde na rua sossegada.*»

2.1 Decompõe em **duas** frases simples cada uma das frases complexas.

2.2 Indica e classifica a **conjunção** que permitiu a ligação das duas frases simples, em cada um dos casos.

3. Procura no texto os adjectivos da coluna da direita e indica na coluna da esquerda o **substantivo** a que se referem.

SUBSTANTIVO	ADJECTIVO	L
	magro	1
	triste	1
	verdadeiros	3
	solitária	5
	frágil	7
	raros	9
	importante	14
	nova	37
	sossegada	37

3.1 Para cada um dos adjectivos citados anteriormente refere um **substantivo abstracto** da mesma família.

3.2 Utiliza os substantivos abstractos que referiste em frases inventadas por ti.

Anexo 8

B

(Consulta as Fichas 26 e 27, pp. 219-222.)

1. Transforma numa frase complexa as duas frases simples, estabelecendo uma ideia de **OPOSIÇÃO** entre elas.

- a) A guerra continua.
Ainda temos esperança.
- b) Tento ler um livro.
Não consigo.
- c) Quero partir.
Tenho de ficar.
- d) A minha mãe e eu podemos partir para o estrangeiro.
O meu pai tem de ficar para defender Sarajevo.

**CONJUNÇÕES COORDENADAS
ADVERSATIVAS**

MAS
TODAVIA

PORÉM
CONTUDO

- Como classificas as orações iniciadas por uma **conjunção coordenada adversativa** nas quatro frases complexas que formaste?

2. Liga as duas frases simples, exprimindo uma **ALTERNATIVA**.

- a) Partimos todos.
Ficamos.
- b) A cidade consegue resistir.
A cidade é derrotada.

**CONJUNÇÕES COORDENADAS
DISJUNTIVAS**

OU... OU
NEM... NEM

- Como classificas as orações das duas frases complexas?

3. Forma uma frase complexa a partir das duas frases simples, de modo a que a segunda exprima uma ideia de **CONCLUSÃO / CONSEQUÊNCIA**.

- a) Não havia comida.
Os meus pais emagreceram muito.
- b) Há cortes de electricidade.
Lemos à luz da lamparina.

**CONJUNÇÕES COORDENADAS
CONCLUSIVAS**

POR CONSEQUÊNCIA
PORTANTO

- Como classificas as orações iniciadas pela **conjunção coordenada conclusiva**?

4. Liga as duas frases, exprimindo uma ideia de **CAUSA**.

- a) Os meus pais vão trabalhar.
A vida continua.
- b) Não se pode sair à rua.
Os atiradores solitários semeiam a morte.
- c) Estou a frequentar um curso de Verão.
Quero esquecer a guerra.

**CONJUNÇÃO SUBORDINADA
CAUSAL**

PORQUE

- Como classificas as orações iniciadas pela **conjunção subordinada causal**?

Anexo 9

3. Os sufixos **-eiro, -eira; -(d)eiro, -(d)eira** designam também profissão. Completa a grelha, segundo o modelo:

PALAVRA PRIMITIVA (substantivo)	PROFISSÃO (substantivo)	ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS (verbo conjugado)
barba	BARBEIRO	— faz a barba aos clientes. — lava e corta o cabelo.
cabelo ↓ cabeleira	CABELEIREIRO CABELEIREIRA	— lava e corta o cabelo. — pinta o cabelo aos clientes. — põe o creme, para amaciar. — desfrisa. — faz permanentes. — penteia.
costura		
pão		
porta		
água		
leite		
pedra		
barca		
sapato		
livro		

Anexo 10

3. Atenta nas vinhetas seguintes, extraídas dum álbum da *Mafalda*:



Quino, *Mafalda 4*, Publicações D. Quixote

3.1 Sublinha os verbos que exprimem uma **ordem**.

3.2 Transcreve-os no caderno e indica o **modo** utilizado para exprimir a ordem.
Justifica a sua utilização.

Anexo 11

B

1. Atenta nas frases seguintes:

- a) Ela vai a Londres e regressa na próxima semana.
- b) Ela vai para Londres, porque lhe ofereceram um emprego de futuro.
- c) Ela veio a Cabo Verde de férias.
- d) Ela veio para Cabo Verde: já arranhou emprego e alugou casa.

Ambas as **preposições** sublinhadas exprimem **movimento**, mas há uma pequena diferença de sentido entre elas. Procura descobri-la, analisando o significado das frases.

1.1 «Já imaginaste ir a Londres, Paris, Nova Iorque?»

Mafalda utiliza a preposição a.

Que concluis sobre a duração da estadia nessas cidades?

Anexo 12

4. Todas as formas verbais (2. e 3.) se referem a acções realizadas no **passado**. Há, no entanto, uma *diferença* entre elas. A partir das indicações, e reflectindo sobre os exemplos apresentados, procura distribuir os verbos que sublinhaste em 2. e 3. pelo quadro seguinte:

ASPECTO DURATIVO	ASPECTO PONTUAL
A acção é vista a desenrolar-se, a prolongar-se.	A acção é vista como momentânea, como um ponto.
~ ~ ~ ~
— — —	— — — —

5. Completa a grelha anterior, introduzindo correctamente nos dois quadros que permanecem vazios as palavras «**Narração**» e «**Descrição**».
6. Que concluis?

ANEXO 13

GUIÃO DE TAREFAS

I. Tarefa *Jigsaw*

Preparação da tarefa

Dividir a turma em grupos de 4 elementos, distribuir informação a cada grupo sobre um mesmo texto, em forma de pistas que orientam para as outras partes da história. Dado o número de alunos, os grupos terão de repetir-se.

Grupo A: Algumas pistas para ajudar a prever o resto da história

regresso separado dos familiares – mãe leva as duas galinhas – troca de galinhas – desentendimento

Grupo B: Algumas pistas para ajudar a prever a história

ida de camioneta – feira – regatear – discussão entre os familiares

Grupo C: Algumas pistas para ajudar a prever a história

ida à feira de camioneta – compra de duas galinhas — regresso de carroça e de camioneta – troca de galinhas

Dividir o texto em parágrafos e distribuir a cada grupo um parágrafo diferente.

A GALINHA (excerto)

GRUPO A

Minha mãe e minha tia foram à feira. Minha mãe com o meu pai e minha tia com o meu tio. Mas todos juntos. Na camioneta da carreira. Na feira compraram muitas coisas e a certa altura minha mãe viu uma galinha e disse:

- Olha que galinha engraçada.

E comprou-a também. Estava agachada como se a pôr ovos ou a chocá-los. Era castanha nas asas, menos castanha para o pescoço, e a crista e o bico tinham a cor de um bico e de uma crista. Nas costas levava um corte a toda a volta para se formar uma tampa e meterem coisas dentro, porque era uma galinha de barro. Minha tia, que se tinha afastado, veio ver, estava a minha mãe a pagar depois de discutir. E perguntou quanto custava. A mulher disse que vinte mil réis, minha tia começou aos berros, que aquilo só se o fosse roubar, e a mulher vendeu-lhe uma outra igual por sete mil e quinhentos. Minha mãe aí não se conformou, porque tinha regateado mas só conseguira baixar para doze e duzentos. A mulher disse:

- Foi por ser a última, minha senhora.

Minha tia confrontou as duas galinhas, que eram iguais, achando que a de minha mãe era diferente.

- Só se foi por ser mais cara - disse minha mãe com a ironia que pôde.
Minha tia aqui voltou a erguer a voz. Não se via que era diferente? Não se via que tinha o bico mais perfeito? E o rabo?
- Isto é lá rabo que se compare?
E tais coisas disse e tantas, com gente já a chegar-se, que minha mãe pôs fim ao sermão, por não gostar de trovoadas:
- Mas se gostas mais desta, leva-a, mulher.
Foi o que ela quis ouvir. Trocou logo as galinhas, mas ainda disse:
- Mas sempre te digo que a minha é de mais dura, basta bater-lhe assim (bateu) para se ver que é mais forte.
- Então fica com ela outra vez - disse minha mãe.
- Não, não. Trafalhices, não. Está trocada, está trocada.

GRUPO B

Meu tio estava a assistir mas não dizia nada, porque minha tia dizia tudo por ele e, se dissesse alguma coisa de sua invenção, minha tia engolia-o. Meu pai também estava a assistir, mas também não dizia nada, por entender que aquilo era assunto de mulheres. Acabadas as compras, minha mãe voltou logo com o meu pai na carroça do António Capador que tinha ido vender um porco. Mas a minha tia ficava ainda com o meu tio, porque precisavam de ir visitar a D. Aurélia, que era uma pessoa importante e merecia por isso uma visita para se ser também um pouco importante. E como ficavam e só voltavam na camioneta da carreira, a minha tia pediu a minha mãe que lhe trouxesse a galinha, para não andar com ela o dia inteiro num braçado, que até se podia partir. De modo que disse:

- Tu podias levar-me a galinha, para não andar com ela o dia inteiro num braçado, que até se pode partir.

Minha mãe trouxe, pois, as duas galinhas na carroça do António Capador, e a minha tia ficou. E quando à tarde ela voltou da feira, foi logo buscar a sua. Minha mãe já a tinha ali, embrulhada e tudo como minha tia a deixara, e deu-lha. Mas minha tia olhou a galinha de minha mãe, que já estava exposta no aparador, e, ao dar meia volta, quando se ia embora, não resistiu:

- Tu trocaste mas foi as galinhas.

Disse isto de costas, mas com firmeza, como quem se atira de cabeça. E minha mãe pasmou, de mãos erguidas ao céu:

- Louvado e adorado seja o Santíssimo Nome de Jesus! Então eu toquei lá na galinha! Então a galinha não está ainda conforme tu ma entregaste! Então tu não vês ainda o papel dobrado? Então não estarás a ver o nó do fio?

Estavam só as duas e puderam desabafar.

- Trocaste, trocaste. Mas fica lá com a galinha, que não fico mais pobre por isso.

Minha mãe, cheia de compreensão cristã e de horror às trovoadas, ainda pensou em destrocá-la outra vez. Mas aquilo já ia tão para além do que Cristo previra, que bateu o pé:

- Pois fico com ela, não a quisesses trocar. Só tens gosto naquilo que é dos outros.

GRUPO C

E daqui para a frente, disseram tudo. Minha tia saiu num vendaval, desceu as escadas ainda aos berros, de modo que minha mãe teve ainda de vir à janela dizer mais coisas.

Minha tia foi indo pela rua adiante, sempre aos gritos, e de vez em quando parava, voltando-se para trás para dizer uma ou outra coisa em especial a minha mãe, que estava à janela e lhe ia também respondendo como podia. Até que a rua acabou e minha mãe fechou a janela. E aí começou o meu pai, quando lá longe minha tia lhe passou ao pé e meu pai lhe perguntou o que havia e ela lhe disse o que havia, chamando mentirosa a minha mãe. Meu pai então disse:

- Mentirosa é você.

E começou a apresentar-lhe os factos comprovativos do que afirmara e que já tinha decerto enaipados de outras ocasiões, porque não se engasgava:

- Mentirosa é você e sempre o foi. Já quando você contou a história do Corneta, andou a dizer que

- Mentiroso é você, como sua mulher. Uma vez na padaria a sua mulher disse que

E daí foram recuando no tempo à procura das mentiras um do outro. Estavam já chegando à infância, quando apareceu o meu tio. Minha tia passou-lhe a palavra e começou ele. Mas como a coisa agora era entre homens, meu tio cerrou os punhos e disse:

- Eu mato-o, eu mato-o.

Meu pai, que já devia estar cansado, ficou quieto, à espera que ele o matasse, e como ficou quieto, meu tio recuou uns passos, tapou os olhos com um braço e disse outra vez:

- Foge da minha vista que eu mato-te.

Entretanto olhou em volta à espera que o segurassem. E quando calculou que tudo estava a postos para o segurarem, ergueu outra vez os punhos e avançou para o meu pai. Finalmente seguraram-no, e meu tio estrebuchou a querer libertar-se para matar o meu pai. Mas lá o foram arrastando, enquanto o meu tio se voltava ainda para trás, escabujando de raiva e de ameaça.

Vergílio Ferreira, *Contos*,
Venda Nova, Bertrand, 1979 (2ª ed.)

Tarefa

Nesta fase, os grupos vão preparar as suas histórias com base no seu parágrafo e nas pistas que têm. Atribuir tempo suficiente para que todos possam participar na construção da história.

Depois de construírem a história, cada grupo deve eleger um “embaixador”, cujo papel é falar com os outros grupos. Este aluno deve preparar, com os outros elementos, o que vai dizer aos outros grupos. O “embaixador” pode escrever dez palavras ou pequenas frases que o ajudem na interação com os outros grupos (deve ser igual para todos), mas não pode levar o texto com a história toda que criaram.

Cada “embaixador” circula pelos diferentes grupos, a fim de intercambiarem informação sobre a história de cada um.

Atenção: Os grupos A não devem interagir com outros A, nem B com B ou C com C.

Depois de recolhida essa informação dos diferentes grupos, o “embaixador” regressa ao seu grupo para concluir a sua história, fazendo os ajustes que considerarem necessários.

Após os grupos terminarem as suas histórias, lêem-nas à turma; comparam-nas, observando semelhanças e diferenças.

Neste momento, o professor distribui o texto original aos alunos.

Leitura do texto: os alunos lêem o texto com o objectivo de comprovarem se as suas histórias se aproximam da verdadeira ou não.

Foco na forma

Seleccionar previamente o item gramatical que seja oportuno explorar e que os alunos já utilizaram no desenvolvimento da tarefa. Por exemplo, neste texto, pode-se destacar o uso dos determinantes e pronomes possessivos.

Solicitar aos alunos que façam um levantamento no texto dos determinantes e dos pronomes possessivos.

Exemplos:

Minha mãe e minha tia foram à feira.

Meu tio estava a assistir...

... se dissesse alguma coisa de sua invenção...

... foi logo buscar a sua.

Explicar aos alunos o uso deste item gramatical com recurso a uma tabela como a seguinte e dar outros exemplos.

	Pessoa	Objecto masculino possuido		Objecto feminino possuido	
		Singular	Plural	Singular	Plural
Um possuidor	Eu	O meu livro.	Os meus livros.	A minha mãe.	As minhas tias.
	Tu	O teu pai.	Os teus pais.	A tua tia.	As tuas saias.
	Você/ o(a) senhor(a)	O seu lápis.	Os teus lápis.	A sua casa.	As suas casas.
Vários possuidores	Nós	O nosso irmão.	Os nostros irmãos.	A nostra sala.	As nostras pastas.
	Vocês/ os(as) senhores(as)	O vosso caderno	Os vossos cadernos.	A vossa turma.	As vossas mesas.

Dele, dela, deles, delas (Com valor possessivo)

No caso do possuidor ser *ele, ela, eles e elas*, usamos as formas *dele, dela, deles e delas* sempre depois do nome: *A casa **dela** é nova.*

Estas formas não concordam em género e número com o objecto possuido. Só fazem referência ao possuidor.

O vestuário **do Luís** é desportivo. O vestuário **dele** é desportivo.
A casa **do Camilo e da Eneida** é grande. A casa **deles** é grande.

Explicar o uso dos possessivos como determinantes e como pronomes, recorrendo a novos exemplos.

Trabalhar esse item com eles através de diferentes exercícios (de complemento de espaços, de escolha múltipla, de reemprego...). Exemplos:

Completa os diálogos com os possessivos.

Diálogo 1 <u>Leonor</u> : Esta pasta é _____ (tu)? <u>Maria</u> : Não. Essa pasta não é _____ (eu). A pasta é _____ (ela).	Diálogo 3 <u>João</u> : Como é o professor dos _____ (você) filhos? <u>Ary</u> : O professor _____ (eles) é muito atencioso.
---	---

<p>Diálogo 2</p> <p><u>Helena</u>: É o _____ (tu) carro? <u>José</u>: Sim, é o _____ (eu) carro.</p>	<p>Diálogo 4</p> <p><u>Luísa</u>: A _____ (nós) ideia é mais interessante do que _____ (você). <u>Jairson</u>: Nem penses!</p>
--	--

Completa as frases de acordo com o exemplo.

Ex.: Nós temos duas casas na aldeia. São _____ casas.
Nós temos duas casas na aldeia. São as nossas casas.

- Eu tenho dois rádios. São _____ rádios.
- Tu tens um computador portátil. É _____ computador.
- Ele tem uma pasta nova. É _____ pasta _____.
- O senhor tem um bom carro. É _____ carro.
- Vocês têm um apartamento fantástico. É _____ apartamento.
- Eles têm uma casa na Laginha. É _____ casa _____.
- Nós temos dois livros de Baltasar Lopes. São _____ livros.
- Eu tenho uma bicicleta de montanha. É _____ bicicleta.
- A senhora tem uma blusa nova. É _____ blusa.
- Elas têm uniformes novos. São _____ uniformes _____.

Escolhe o possessivo adequado para substituir as palavras sublinhadas.

- O livro de Língua Portuguesa pertence-me.

é meu	
é o meu	
é o seu	
é seu	

- O jipe Toyota é do senhor?

o dele	
seu	
teu	
dele	

- Os cadernos azuis são do Jair.

seus	
os dele	
dele	
os seus	

- d) Os filhos do Sr. Alberto e da D. Graça são muito extrovertidos.

Seus filhos	
Os seus filhos	
Os filhos deles	
Filhos deles	

- e) A casa que vos pertence é enorme.

Minha casa	
A vossa casa	
A casa deles	
Vossa casa	

- f) Os lápis não são os do Jailson. São os do Rui.

os dele	
dele	
seus	
os seus	

Avaliação

Observar a participação dos alunos ao longo das fases da tarefa, as suas intervenções, a sua interação com os elementos do grupo e depois com a turma; ter em atenção o tempo utilizado em cada uma das etapas; verificar a frequência do recurso à língua materna; perceber o grau de interesse, de dificuldade e de realização correcta da tarefa.

II. Tarefa “perguntas/respostas”

1. Preparação da tarefa

- 1.1. Escolher um texto rico em informação.

Exemplo:

Militares protegem nidificação de ave rara com dinheiro de ambientalistas

No ilhéu Raso, reserva natural de Cabo Verde, nidifica uma população de cagaras única no mundo que tem sido dizimada. Este ano militares protegeram as aves mas foi uma associação ambientalista que teve de pagar a operação.

Por Fernando Peixeiro
da Agência Lusa
[2-Nov-2008]

"Praticamente custeámos tudo, incluindo o barco da guarda costeira, a quem pagámos 1900 euros de combustível. Um preço de apoio à Biosfera, quando esse devia ser o trabalho deles".

A queixa é de José Melo, presidente da associação ambientalista Biosfera I, da ilha de S. Vicente, que organizou todo o projecto para que, este ano, pescadores deixassem as cagaras nidificar em paz.

A Lusa falou com ele no ilhéu, uma rocha árida de sete quilómetros, onde a associação esteve acampada todo o mês, em conjunto com militares e polícia marítima, à espera que todas as cagaras saíssem dos ninhos em segurança.

No ilhéu nidifica 75 por cento da população mundial de cagaras *Calonectris edwardsii*, uma ave que vive nove meses no mar e que só vai a terra para se reproduzir. Cada casal põe apenas um ovo, em Junho, e as crias saem do ninho no mês de Outubro.

No ilhéu existem cinco espécies de répteis e já foram ali avistadas mais de 50 espécies de aves, migratórias ou nativas, grande parte delas na "lista vermelha" das aves em extinção.

Há décadas que, todos os anos, em Outubro, pescadores das ilhas de Santo Antão e de S. Vicente se deslocam ao ilhéu e matam todas as cagaras que estão para sair do ninho, ainda que a ilha esteja protegida por lei.

No ano passado, segundo as contas da Biosfera I, mataram 12.700 cagaras, mais 27.000 em 2006 e entre 30 a 35 mil em 2005. Todas foram vendidas em Santo Antão e S. Vicente, como petisco.

Este ano a associação deslocou-se às comunidades de pescadores a explicar-lhes que não deviam ir ao ilhéu porque as autoridades não deixariam que houvesse matança. Alguns pescadores de Sinagoga, Santo Antão, ainda responderam que iriam de qualquer maneira, correndo o risco de serem presos, mas na verdade nenhum apareceu.

Pescadores de Salamansa, S. Vicente, ainda rondaram a ilha, justificando que andavam à pesca, como constatou a Lusa. José Melo garante que vai tentar proteger o ilhéu Raso pelo menos mais dois anos.

"É preciso que o governo adira a esta causa. Já tivemos muitos anos de guerra, vamos estar aqui mais dois anos, e deitar tudo depois por água abaixo é o pior que podia acontecer", avisa José Melo.

Todo este trabalho, de resto, diz, é absurdo, já que foi o próprio governo quem classificou o ilhéu como reserva natural. "Para estar aqui a proteger as cagaras tive de ter uma autorização por escrito, mas quem vem matar 12.000 não tem problema nenhum".

E absurdo é também ser a associação a ter de suportar os custos de um trabalho que devia ser do Estado. A Biosfera, através de parceiros, conseguiu 7.000 euros para a operação, pagando com eles o combustível para a deslocação das forças de segurança e a sua estada e alimentação. No fim do mês o governo acabou por contribuir com 4.500 euro.

O comissário da Polícia Marítima de S. Vicente, Manuel Monteiro, disse à Lusa que teve efeito a sensibilização dos pescadores, feita nos últimos meses, e que o ilhéu fica demasiado longe para se correr o risco de lá ir e nada poder apanhar.

A Biosfera I calcula que saíram este ano dos ninhos do Ilhéu oito mil crias de cagaras, praticamente toda a nova população de Cabo Verde, o mesmo é dizer do Mundo, já que é uma espécie única, como de resto é também uma espécie de calhandra, das aves mais raras e que hoje pouco ultrapassa a meia centena de indivíduos.

Sem contar com os gansos patolas, o rabo de junco ou o lagarto tarantola (único também). Este ano puderam todos viver em paz, nem que para isso militares e ambientalistas tivessem que dormir um mês nas rochas, a comer peixe, enquanto à noite se distraíam a contar histórias de animais e do mar, à luz da lua.

- 1.2. Pedir aos alunos que o leiam em casa e o preparem.
Seleccionar um grupo de quatro alunos para preparar, individualmente, em casa, cinco perguntas sobre o texto.

2. Tarefa

- 2.1. Na aula, o grupo dos inquiridores vai reunir-se e seleccionar um conjunto de perguntas para colocar aos colegas (à volta de dez). Os restantes colegas também se reúnem em grupos de quatro – prevêem possíveis perguntas e preparam as respectivas respostas.
- 2.2. O grupo inquiridor lê as suas perguntas à turma e cada elemento dos restantes grupos responde, por escrito, às questões. A seguir, comparam as respostas e decidem em conjunto qual a versão final das mesmas.
- 2.3. Um dos elementos do grupo inquiridor faz uma tabela no quadro com o número de questões e de grupos para depois ir pontuando os grupos que vão acertando nas perguntas.
- 2.4. Finalmente, o grupo inquiridor coloca uma pergunta de cada vez à qual cada grupo responde na sua vez; o professor deve funcionar como moderador e “árbitro” quando necessário for.
- 2.5. No final, somam-se os pontos e apura(m)-se o(s) grupo(s) vencedor(es).

3. Foco na forma

- 3.1. O professor pode aproveitar para escrever as dez perguntas no quadro e solicitar aos alunos para analisarem o uso dos pronomes e dos advérbios interrogativos utilizados (Como? Quem? Quando? Onde? Quanto(s)?...).

Esquematizar os pronomes e os advérbios numa tabela. Exemplo:

- 3.2. O professor deve procurar explicitar o uso dos diferentes pronomes e advérbios interrogativos como complemento à análise dos alunos. Esquematizá-los numa tabela. Exemplo:

Pronomes interrogativos	
Invariáveis	Variáveis
<p>Quem (usa-se para perguntar sobre pessoas)</p> <p>- <i>Quem</i> é aquele senhor?</p> <p>- É o Director da escola.</p>	<p>Qual (usa-se para fazer perguntas sobre coisas)</p> <p>O pronome qual usa-se com a estrutura: Qual + ser + nome (usa-se, habitualmente, quando se quer fazer uma selecção)</p> <p><i>Qual</i> é o teu cantor favorito? <i>Qual</i> é o seu livro preferido?</p> <p>Quais (plural)</p> <p><i>Quais</i> são as tuas frutas preferidas?</p>
<p>O que/ Que (usa-se para perguntar sobre coisas)</p> <p><i>O que</i> estão a estudar? / <i>Que</i> estão a estudar?</p>	<p>Quanto(s) / quanta(s) + nome (usa-se para fazer perguntas sobre quantidade)</p> <p><i>Quantos</i> irmãos tens? <i>Quanto</i> custa?</p>

Advérbios interrogativos
<p>Onde (usa-se para fazer perguntas sobre lugares)</p> <p>- <i>Onde</i> fica a nossa escola nova?</p> <p>- Fica no Palmarejo.</p>

Quando (usa-se para fazer perguntas sobre datas, horas, tempo) - <i>Quando</i> é que vamos à praia? - No próximo domingo.	
Como (usa-se para perguntar “de que modo” e para cumprimentar ou perguntar algo sobre outra pessoa) - <i>Como</i> é que vais para o Fogo? - <i>Como</i> está, tio? E a tia <i>como</i> vai? - Vou de barco. - Estamos todos bem, obrigado.	
Porque (usa-se para perguntar o motivo de alguma coisa) - <i>Porque</i> é que o Adilson faltou hoje às aulas? - Faltou porque foi ao médico.	

3.3. Realização de exercícios (de completamento de espaços, de escolha múltipla...). Exemplos:

1. Completa com os interrogativos.

(*Numa loja*)

- Empregado:** Bom dia. _____ deseja?
- Cliente:** Queria comprar uma carteira.
- Empregado:** _____ tipo de carteira deseja? Em pele ou tecido?
- Cliente:** Em tecido.
- Empregado:** _____ é a cor que deseja?
- Cliente:** Tem em castanho escuro?
- Empregado:** Sim, temos. _____ é o tamanho que procura?
- Cliente:** Queria um tamanho pequeno. É só para guardar os documentos.
- Empregado:** _____ acha desta?
- Cliente:** É mesmo isto que eu quero. _____ custa?

2. Completa as frases com a palavra adequada. À frente de cada frase, escreva a letra correspondente no quadrado vazio.

1. _____ irmãos tens?		A – Qual
2. _____ está a tua bicicleta?		B – Quem

3. _____ é o teu guarda-chuva?		C – que
4. _____ são os teus cantores favoritos?		D – Como
5. _____ vais para a escola? – Vou a pé.		E – Quando
6. _____ vais fazer no fim-de-semana? – Vou ficar em casa.		F – Quanto
7. _____ é aquele aluno que está com a Professora?		G – Quantos
8. _____ vais ao Sucupira? – No sábado de manhã.		H – Quais
9. _____ custa esta camisola? – 2 000 escudos.		I – Onde
10. Em _____ escola estudas? – No Liceu Domingos Ramos.		J – O que

3.4. Produção livre de outras perguntas e respectivas respostas sobre o texto

4. Avaliação

Observar a participação dos alunos ao longo das fases da tarefa, as suas intervenções, a sua interacção com os elementos do grupo e depois com a turma; ter em atenção o tempo utilizado em cada uma das etapas; verificar a frequência do recurso à língua materna; perceber o grau de interesse, de dificuldade e de realização correcta da tarefa.

III. Tarefa “Texto corrompido”

1. Preparação da tarefa

Introduzir o tema do texto (de preferência narrativo) aos alunos.
Distribuir o texto com lacunas e explicar em que consiste a tarefa.
Por exemplo:

As minhas férias

As minhas férias _____ em casa dos meus avós. _____ as minhas férias são lá. A casa dos meus avós é grande mas parece um bocadinho pequena. Tem umas escadas e uma cave e muito mais quartos que a nossa casa, mas tudo parece um bocadinho mais baixo e apertado. _____ das escadas e não me

_____ nem nada. Mas isso foi _____ eu só _____ cinco anos. _____ eu não _____ escrever nem nada porque ainda _____ na infantil e agora até subo dois degraus de cada vez e as pessoas dizem que eu sou muito mexido. O meu avô até me _____ que eu _____ um super-herói. Disse assim: ah, és tu, Filipe! Achei que _____ um super-herói que nos tinha entrado em casa. O meu avô gosta muito de super-heróis ou pelo menos é o que eu acho porque ele está sempre a falar-me deles. À mesa, _____ os outros crescidos começam a ter conversas diferentes assim mais sérias e isso, o meu avô _____ calado que nem um rato, que é como diz a minha avó, e depois só diz uma coisa ou outra quando lhe _____ ou quando _____ de uma história divertida e então dá gargalhadas muito altas, mas não altas como quando às vezes _____ alto connosco e sim altas de fazer uma espécie de cócegas na nossa boca e termos de rir também e também alto como ele. As pessoas crescidas _____ são diferentes. As pessoas crescidas _____ não _____ ou _____ de coisas que não têm graça nenhuma, pelo menos eu não acho, e _____ param mesmo de rir a meio do riso como se uma gargalhada fosse uma coisa feia ou um palavrão muito mau. As pessoas crescidas não são nada como o meu avô. O meu avô é assim mais redondo e _____ até parece que vai tropeçar e tudo. Mesmo _____ está calado ou a dormir na poltrona castanha o meu avô não é nada sério e, como eu costumo dizer, isso é muito positivo. As pessoas crescidas _____ não _____ nada positivas. As pessoas crescidas _____ muito levantadas e direitas e fazem lembrar árvores daquelas que estão sempre num conjunto de árvores e são muito iguais às outras todas, como os eucaliptos por exemplo. _____ o meu pai _____ comigo à mata que é como nós chamamos a uma floresta que há lá ao pé da casa dos meus avós, para aí a uns 2 km ou 3 km, e _____ -me o que _____ eucaliptos. Disse assim: estás a ver, Filipe? Isto aqui são eucaliptos. Eucaliptos. Mas _____ eu _____ muito pequenino e _____ mais ou menos quatro anos e por isso ainda não _____ dizer eucaliptos. _____ de uma maneira diferente e engraçada mas _____ já não me lembro. Já _____ muito tempo porque isto _____ quando eu ainda _____ um bebé. Aos seis anos é a idade em que se fica mais crescido e eu já estou quase a fazer sete por isso vou rebentar a escala e claro já não sou um bebé. Quando _____ as férias vamos de carro para casa dos meus avós. E quando as férias _____ vimos para nossa casa também de carro, é só fazer o caminho todo ao contrário, mas por acaso às vezes parece mesmo que é outra estrada e que não foi por ali que viemos e nessas alturas eu penso para onde é que estamos a ir? Os meus avós são os pais da minha mãe. Os pais do meu pai _____ antes de eu nascer ou então quando eu _____ tão pequeno que não me lembro das caras deles. Um tio meu também _____ há pouco tempo e eu lembro-me muito bem da cara dele. A minha mãe disse-me que ele tinha subido para o céu porque _____ uma pessoa boa e então eu _____ à minha mãe o que é que _____ às pessoas que não _____ tão boas e a minha mãe disse-me que também _____ para o céu e depois eu _____ coragem e _____ -lhe e o que é que acontece às más? E a minha mãe disse que todas _____ para o céu e eu _____ isso. Deve ser bom estar no céu e passar por cima dos automóveis, principalmente quando está muito trânsito e as pessoas já estão chateadas de estar ali. A minha avó diz: não se diz chateadas, diz-se aborrecidas. Está bem, Filipe? Está bem, avó. A minha avó quer _____ que eu coma mais e às vezes ri-se de coisas que eu digo sem ser para rir e eu fico contente e depois volto a dizer essas coisas mas _____ à segunda vez

a minha avó já se ri com menos vontade. A minha avó diz que eu sou muito engraçado. Outras vezes diz que eu sou esperto mas não caço ratos. A minha avó não gosta nada de ratos mas está sempre a falar neles.

Jacinto Lucas Pires, *Abre para cá*, Livros Cotovia

Completa o texto com os seguintes verbos, nos tempos adequados, e expressões temporais. Nota que alguns deles se repetem ao longo do texto.

Verbos		Expressões de tempo
Acabar	Lembrar-se	Agora
Acontecer	Magoar	Às vezes
Apetecer	Morrer	Nessa altura
Aprender	Mostrar	Normalmente
Cair	Passar	Quando
Começar	Perguntar	Sempre
Dizer	Ralhar	Todos os anos
Estar	Rir-se	Um dia
Ficar	Saber	Uma vez
Ganhar	Ser	
Ir	Ter	

2. Tarefa

- 2.1. Pedir aos alunos que leiam o texto e que trabalhem individualmente tentando preencher as lacunas com o vocabulário que falta (neste caso, expressões temporais; verbos nos tempos pretérito perfeito/imperfeito).
- 2.2. Solicitar aos alunos que se reagrupem, em pequenos grupos (3/4 elementos), e partilhem as suas soluções com os colegas, elaborando uma resposta única. Seguidamente, um elemento de cada grupo lê para os restantes as suas respostas finais para que as comparem.
(Nesta fase o professor deve abster-se de fazer a correcção e deixar que os alunos discutam entre eles.)
- 2.3. Verificar as soluções: o professor pode ler ou passar o texto gravado, enquanto os alunos ouvem e corrigem as suas versões.
- 2.4. Solicitar a cada grupo que faça 4 perguntas sobre o texto para colocar aos outros grupos. O professor funciona apenas como moderador da actividade.

3. Foco na forma

- 3.1. Aproveitar a dificuldade dos alunos na realização da tarefa (a utilização dos tempos pretérito perfeito/imperfeito, por exemplo) e explicar o uso desses tempos verbais, recorrendo a mais exemplos.

O **Pretérito Perfeito Simples do Indicativo** emprega-se para exprimir acções totalmente realizadas, num tempo passado.

Ex.: Ontem não **fiz** os trabalhos de casa. // No Verão passado **fui** ao Maio.

O **Pretérito Imperfeito do Indicativo** expressa acções realizadas no passado, mas não concluídas. Tem um valor durativo.

- Descreve recordações de uma época passada.
Ex.: Naquela época eles **brincavam** na praça todos os dias.
- Descreve uma acção passada repetida ou habitual.
Ex.: Dantes eu **jogava** futebol na escola com os meus amigos.
- Descreve factos passados contínuos ou permanentes.
Ex.: A minha casa **era** na Chãzinha e **tinha** uma vista sobre toda a Vila.
- Apresenta um facto geral que pode opor-se ao presente.
Ex.: Há uns anos **havia** avião para Santo Antão.

- 3.2. Trabalhar esses tempos através da realização de diferentes exercícios (de completamento de espaços, de escolha múltipla...). Por exemplo:

1. Completa as frases com as formas adequadas dos verbos entre parênteses.
 - a) Dantes, nós _____ (passar) as férias sempre em Santiago. Agora _____ (passar) muitas vezes no Maio.
 - b) O ano passado, eu não _____ (almoçar) habitualmente em casa. Este ano _____ (almoçar).
 - c) Antigamente, sempre que eles cá _____ (vir) nas férias, _____ (ir) frequentemente à praia.
 - d) Ontem eu _____ (emprestar) à Maria um livro de que eu _____ (gostar) muito.
 - e) O Tito Medina _____ (ser) o nosso professor de Língua Portuguesa no ano passado. _____ (ser) muito simpático. Ele agora já não _____ (ser) professor na nossa escola.
 - f) No passado o Luís e o Paulino _____ (costumar) ir frequentemente ao cinema, mas este ano _____ (ir) pouquíssimo.

- g) Nós _____ (estar) no Mindelo no Natal passado, quando a Sandra _____ (ter) o bebé.

2. Assinala com uma cruz a resposta correcta.

- a) Hoje eu (estar) com o Euclides. Ontem (estar) com a Carla.

está	
estive	
estou	
estás	

estive	
estive	
estou	
estiveste	

- b) Antigamente, ele (passar) férias ao Fogo. Agora (passar) na Brava.

passo	
passai	
passou	
passava	

passo	
passai	
passou	
passava	

- c) No ano passado, ele (estar) a passar férias no Sal. Este ano (estar) em S. Vicente.

está	
estava	
estive	
estive	

está	
estava	
estive	
estás	

- d) O Filipe (vir) cá na semana passada. Esta semana (ir) a S. Domingos.

vinha	
vem	
veio	
viu	

vou	
veio	
vai	
foi	

- e) Dantes eu (viver) em casa dos meus avós, mas agora (viver) com os meus pais.

vivo	
vivi	
vivia	
viveu	

vivo	
vivi	
vivia	
viveu	

- f) Eu já (ler) muito mais do que (ler) agora.

leio	
li	
leu	
lia	

leio	
li	
leu	
lia	

- g) No passado nós (dar) muitos passeios ao fim da tarde, mas actualmente (preferir) ficar em casa.

demos	
damos	
dávamos	
deram	

preferiram	
preferimos	
preferem	
preferíamos	

- 3.3. Pedir aos alunos que produzam um pequeno texto narrativo, sobre as últimas férias, em que utilizem o pretérito perfeito e imperfeito.

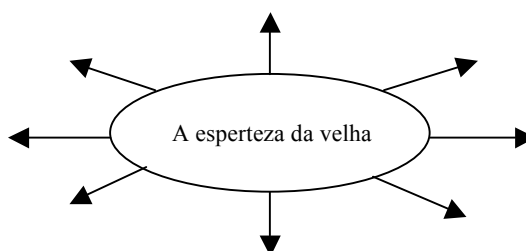
4. Avaliação

Observar a participação dos alunos ao longo das fases da tarefa, as suas intervenções, a sua interacção com os elementos do grupo e depois com a turma; ter em atenção o tempo utilizado em cada uma das etapas; verificar a frequência do recurso à língua materna; perceber o grau de interesse, de dificuldade e de realização correcta da tarefa.

IV. Tarefa de antevisão

1. Preparação da tarefa:

- 1.1. Centrar a atenção dos alunos no título do texto – tentar prever o conteúdo do texto, através de um *brainstorming*, por exemplo.



- 1.2. Em grupo, vão pensar no maior número de hipóteses possível sobre o conteúdo do texto. Os alunos trabalham alguns minutos nesta tarefa e, posteriormente, partilham com a turma as suas hipóteses.

2. Tarefa:

- 2.1. A partir da primeira frase e da última do texto, os alunos continuam a trabalhar em grupo, procurando desenvolver, através das pistas dadas, a sua previsão da história narrada no texto.
- 2.2. Nesta fase, um dos alunos de cada grupo prepara-se para contar à turma a história que criaram.
- 2.3. O membro escolhido em cada grupo conta a sua história à turma que escuta atentamente a fim de comparar as histórias todas.
- 2.4. Distribuir texto aos alunos e proceder-se à leitura do mesmo: os alunos lêem o texto com o objectivo de comprovarem se as suas histórias se aproximam da verdadeira ou não.

A esperteza da velha

Era uma vez uma velha que vivia sozinha numa cabana à saída da aldeia. Pois uma noite, estava ela a preparar-se para se deitar, quando deu fé que havia um homem debaixo da cama. Viu logo que era um ladrão, mas fez-se desentendida. Convidou-o para comer um pão com presunto e beber um copo de vinho. O ladrão aceitou e, quando o viu mastigar com gosto o que lhe dera de ceia, disse a velha:

- É costume nesta aldeia, quando as pessoas se sentam à mesa, contarem as suas vidas. Comece lá o senhor pela sua.
- Eu nasci do outro lado da montanha, muito pobrezinho. Os meus pais mal me podiam sustentar e como tive de trabalhar muito cedo, nem pude ir à escola. Depois de grande, ando pelos campos a ver o que arranjo...
- Coitado! Mas olhe que a minha história não é menos triste. Eu, quando era pequena, ao atravessar aquela floresta que se vê aqui da janela, apareceram-me uns lobos, eu tive de subir para uma árvore e gritei com quanta força tinha: “Ai que me matam! Ai que me matam!”

A velha gritava quanto podia, e o ladrão chamou-lhe a atenção. Respondeu-lhe ela:

- Não se preocupe, os meus vizinhos já estão habituados a ouvir-me contar a minha vida e não ligam nenhuma.

E continuou a berrar.

Claro, os vizinhos perceberam que a velha estava em perigo e, armados de grandes paus, apareceram-lhe em casa e prenderam o ladrão que se escondera debaixo da cama!

José Viale Moutinho (sel.), *365 Histórias*, 1ª ed., Ed. Asa, 2002

- 2.5. Após a leitura, solicitar aos alunos que reajam à história comparando-a com as versões previamente criadas por cada grupo:
 - Adivinharam tudo exactamente?
 - Apenas adivinharam alguns aspectos?

- Qual foi o grupo que mais se aproximou do original?

2.6. Após a leitura do texto, o professor apresenta as sete afirmações seguintes, informando que contêm 15 erros, ou seja, palavras ou expressões que não estão de acordo com o conteúdo do texto. Convém que os alunos procurem detectar esses erros. Ganha o primeiro grupo a descobrir os 15 erros, ou, se ninguém o conseguir, o grupo que detectar maior número, dentro do tempo combinado previamente (por ex. 10 minutos).

- Numa vila, havia uma velha que vivia sozinha num grande casarão.
- Uma noite, quando já estava deitada, reparou que um ladrão estava escondido por trás da sua cama.
- Com um ar assustado, convidou-o para comer um pão com chouriço e beber um copo de cerveja.
- Quando o viu mastigar com gosto aquele pequeno-almoço, a velha disse-lhe que, naquela vila, era hábito cada um contar a sua vida quando se sentava à mesa.
- Então o ladrão contou que, em pequeno, não fora À escola, porque tinha fugido, e que, agora, andava pelos campos a ver o que arranjava.
- Por sua vez, a velha contou que, quando era pequena, ao atravessar uma floresta longe de casa, apareceram três lobos e ela teve e subir ao cimo de um rochedo e gritar: “Ai que me matam! Ai que me matam!”
- Como a velha berrou muito alto, umas pessoas que iam a passar na rua ouviram-na e, armadas de caçadeiras, entraram em casa e prenderam o ladrão.

3. Foco na forma:

3.1. Centrar a atenção dos alunos na utilização dos verbos reflexos no texto, dando um exemplo:

“estava ela a **preparar-se** para **se deitar**”

3.2. Pedir aos alunos que sublinhem no texto outros exemplos e analisar com eles o seu emprego.

Qual é a diferença entre a forma verbal “preparar-se” e a forma verbal “viu”?

A primeira forma verbal tem um pronome, ao contrário da segunda.

Isto acontece porque se trata da **conjugação pronominal reflexa**. Para saber distinguir esta conjugação de todas as outras, bastam duas perguntas:

Quem se prepara? – A velha.

Quem sofreu a acção de se preparar? – A velha.

Como o sujeito pratica e sofre a acção, diz-se que a conjugação é **reflexa**. Isto é, a acção reflecte-se em quem a pratica / a acção do sujeito recai sobre ele próprio.

Esta conjugação é feita com os pronomes pessoais **me, te, se, nos, vos, se**. Daí o nome conjugação **pronominal** reflexa.

Na conjugação Pronominal Reflexa:

a) as formas verbais mantêm-se, excepto na primeira pessoa do plural em que perde o **-s** final.

Ex.: *preparamo-nos, deitamo-nos, etc.*

b) no futuro do indicativo e no condicional, os pronomes seguem-se ao infinitivo.

Ex.: *deitar-me-ei, preparar-me-ia, etc.*

c) os pronomes reflexos ficam antes do verbo depois de: pronomes interrogativos, já, ainda, também, só, não, nunca, que, onde, todos...

3.3. Realizar exercícios de aplicação (completamento de frases, de espaços, escolha múltipla...). Exemplos:

1. Complete as frases seguintes com as formas adequadas dos verbos reflexos entre parênteses:

- a) Eu _____ (levantar-se) sempre às sete horas.
- b) Eles _____ (encontrar-se) muitas vezes na praça.
- c) Nós _____ (ver-se) há três meses pela última vez.
- d) Ele _____ (sentir-se) completamente isolado na Brava e foi por isso que voltou para a Praia.
- e) Vocês _____ (entender-se) tão bem!
- f) Tu _____ (lembrar-se) do nosso professor do EBI?
- g) Nós não _____ (concentrar-se) bem nas aulas.
- h) Como é que vocês _____ (chamar-se)?

2. Antes ou depois do verbo? Coloque o pronome reflexo.

- a) Eu nunca ____ levanto ____ cedo.
- b) A que horas é que elas ____ deitam ____ ?
- c) Vocês ____ sentem ____?
- d) Nós também ____ sentamos ____ no sofá.
- e) Enquanto eu ____ visto ____, tu ____ lavas ____.
- f) Tu ainda não ____ sentes ____ bem?

3. Responde com o verbo da pergunta.

- a) Eu levanto-me às 7h00. E tu?
Eu também _____ às 7h00.
- b) A que horas é que nos encontramos?

- _____ às 12h30 à porta da escola.
- c) Lembras-te da Samira?
_____ muito bem.
- d) Onde é que te esqueceste da carteira?
_____ no autocarro.

- 3.4. Solicitar aos alunos que produzam um pequeno texto onde apliquem a estrutura apreendida, utilizando, entre outras, as expressões:

deitar-se tarde / levantar-se cedo / lavar-se na casa de banho / vestir-se no quarto / sentar-se na sala a ver televisão / sentir-se cansado / divertir-se na praça com os amigos...

4. Avaliação:

Observar a participação dos alunos ao longo das fases da tarefa, as suas intervenções, a sua interação com os elementos do grupo e depois com a turma; ter em atenção o tempo utilizado em cada uma das etapas; verificar a frequência do recurso à língua materna; perceber o grau de interesse, de dificuldade e de realização correcta da tarefa.

V. Tarefa “Construção de um *puzzle* textual”

1. Preparação da tarefa

- 1.1. Dividir a turma em grupos de quatro elementos.
- 1.2. Entregar a cada grupo um texto (narrativo ou uma notícia) decomposto em pequenos segmentos (palavras, frases, expressões, pequenos parágrafos).

Exemplo:

(parágrafos a separar previamente pelo professor)

Heróis do quotidiano

Jurávamos que nos tinham metido numa carrinha azul e depois que nos vendaram os olhos com panos pretos, atado as mãos e os pés com cordas, selado a boca com fita adesiva e roubado o pouco dinheiro que tínhamos nos bolsos. Mas a carrinha onde íamos que, evidentemente, tinha sido roubada, avariou no meio duma serra imensa.

Os criminosos deixaram-nos dentro da carrinha, trancaram as portas e apanharam boleia num camião. De repente deu uma fúria tão grande ao meu irmão, que nada nem ninguém o podia segurar. Com os dentes conseguiu desfazer os nós da corda que me apertava os pulsos.

Quando ficámos fora da carrinha, sem cordas nem panos nem fita adesiva na boca, já a noite se aproximava. Desterrados naquele descampado, sem uma moeda no bolso, cheios de sede, indefesos e esfomeados, lamentámos a nossa sorte.

O Carlos teve então a ideia de irmos procurar dentro da carrinha qualquer coisa que nos salvasse.

Encontrámos um telemóvel que não funcionava, uma carteira sem documentos, uma caixa de fósforos vazia, um rolo de papel higiénico, dois preservativos, uma embalagem vazia de pastilhas elásticas e uma colher de plástico.

Já desanimávamos, quando o SAPO descobriu, por baixo do tapete do condutor junto do pedal da embraiagem, um isqueiro minúsculo, de cor preta.

– Parece que estamos com sorte. Agora já podemos fazer uma fogueira, – disse o SAPO, depois de se certificar que o isqueiro funcionava.

Não foi difícil arranjar ramos secos e troncos que amontoámos no meio da estrada. Depois pegámos-lhe fogo. E de repente altas labaredas iluminaram a noite. A fogueira era tão grande, tão medonha, que nos assustou imenso. E se as labaredas saltassem aquela fita de alcatrão e comessem a devorar a serra?

Resolvemos apagar a fogueira, o que não era nada fácil. Quando os bombeiros apareceram, pouco trabalho tiveram. Contámos-lhes a nossa história, eles tiveram pena de nós, levaram-nos para o quartel, mandaram-nos tomar um duche, deram-nos leite, sandes de queijo e presunto e telefonaram para as rádios, jornais e estações de televisão. Os jornalistas não demoraram a chegar. E os holofotes e "flashes" eram tantos que até nos cegavam.

Concluindo: éramos uns grandes heróis. O país inteiro conheceu a nossa aventura. Até a avó Palmira telefonou lá do Casal do Cego para nos dar os parabéns pela coragem e esperteza.

O meu irmão tem muito jeito para contar histórias. Envolva-se tanto que, pouco depois, tudo que diz parece verdade.

In Fora de Serviço, António Mota, Edinter

2. Tarefa

- 2.1. Cada grupo deve reorganizar as pequenas unidades de forma a obterem o texto original.

2.2. Quando todos os grupos concluírem o seu puzzle textual, são confrontados com o original para que comparem com o seu e o reparem quando necessário for.

2.3. Após terem reconstituído o texto-*puzzle*, os alunos respondem ao seguinte questionário:

Questionário:

1. Refere o título do livro de onde foi retirado este excerto.
2. Indica a editora que publicou o livro.
3. Indica o nome do autor.
4. Refere o nome dos "Heróis" desta aventura?
5. Como foram libertados da carrinha?
6. Por que apareceram os bombeiros "naquele descampado"?
7. Quais foram as consequências para este grupo de jovens após o salvamento efectuado pelos bombeiros?
8. Refere duas qualidades que o narrador mais destaca no seu irmão, ao longo da sua narrativa.

2.4. A correcção das respostas deve ser feita entre os grupos, ou seja, um grupo responde e o seguinte corrige e assim sucessivamente. O Professor deve apenas funcionar como “árbitro” quando for necessário.

3. Foco na forma

3.1. Solicitar aos alunos que sublinhem no texto todas as palavras que ajudam a encadear as diversas partes (os conectores).

Alguns exemplos:

depois... de repente... quando... então... agora...

3.2. Analisar com os alunos o tipo de conectores que encontraram. Dar mais alguns exemplos simples:

Conectores aditivos	e, pois, além disso, não só...mas também
Conectores de causa	pois, dado que, uma vez que, porque, por esta razão
Conectores de consequência	por tudo isto, de modo que, de tal forma que
Conectores de conclusão	portanto, logo, enfim, em conclusão, em suma
Conectores de final	para que, a fim de
Conectores de hipótese	se
Conectores temporais	após, antes, depois, em seguida
Conectores de oposição	mas, apesar de, no entanto, porém, contudo, todavia

3.3. Realizar exercícios de aplicação (unir frases simples com conectores, completar lacunas em textos...).

1. Completa o texto com os conectores da tabela.

Era uma vez um pássaro que tinha um ninho com três filhotes numa árvore. _____, os filhos ficaram com fome _____ a mãe dos passarinhos foi buscar comida. Um gato que ia a passar viu que os passarinhos estavam sozinhos. _____ estava cheio de fome, começou a trepar a árvore com as suas garras afiadas. _____ apareceu um cão. O cão queria defender os passarinhos e, _____, mordeu a cauda ao gato. _____ o gato caiu da árvore _____ desatou a fugir com o cão a persegui-lo com um ar feroz. _____ a mãe voltou com comida _____ viveram felizes para sempre.

então	como
um dia	entretanto
nesse preciso momento	por isso
	e (3x)

2. Substitui as expressões a negrito por outras equivalentes, de modo a não alterares o sentido do texto.

Era uma vez um príncipe que queria casar com uma princesa. **Por isso**, foi viajar pelo mundo fora para encontrar uma. Viu muitas princesas, **mas** havia sempre qualquer coisa que não parecia estar como devia ser. **Por fim**, regressou a casa, muito abatido, **porque** queria uma princesa verdadeira.

- 3.4. Pedir aos alunos que produzam um pequeno texto sobre o seu herói preferido onde realcem o uso de conectores.

4. Avaliação

Observar a participação dos alunos ao longo das fases da tarefa, as suas intervenções, a sua interacção com os elementos do grupo e depois com a turma; ter em atenção o tempo utilizado em cada uma das etapas; verificar a frequência do recurso à língua materna; perceber o grau de interesse, de dificuldade e de realização correcta da tarefa.

VI. Tarefa “jogo de papéis”

1. Preparação da tarefa

- 1.1. Fornecer a alguns alunos pequenas biografias que descrevem uma personalidade conhecida ou pedir antecipadamente que eles façam esta pesquisa.
Alguns exemplos:

Lura é uma cantora de origem cabo-verdiana, nascida em Lisboa, em 1975.

O seu envolvimento com o meio artístico começou cedo, com participações em projectos teatrais e corais, mas a sua carreira como cantora despontou em 1996, aos vinte e um anos, quando gravou seu primeiro álbum, cuja canção título, *Nha Vida*, foi um sucesso imediato que lhe rendeu um convite para participar no importante projecto discográfico *Red Hot + Lisbon*, o qual reuniu grandes nomes da música lusófona. Em 1998, acompanhou Cesária Évora, o maior nome da música cabo-verdiana, em dois importantes projectos: abriu os espectáculos daquela cantora na Expo'98 e participou, em Paris, na série de concertos do projecto 'Cesária & friends'.

Tendo aprendido o crioulo cabo-verdiano com os seus colegas de escola e com os seus familiares, em pouco tempo Lura já era capaz de falar fluentemente e também compor nessa língua, símbolo de Cabo Verde, que hoje a cantora considera como sendo sua língua materna.

Em 2002, lançou o seu segundo álbum, 'In Love', e em Novembro de 2003, Lura foi uma das três cantoras escolhidas para o projecto *Women of Cape Verde*, uma série de concertos realizada no Reino Unido, o que lhe rendeu convites e o lançamento dos seus álbuns em diversos países europeus.

Em 2006, lança o álbum *M'bem di fora*, bastante aclamado na sua apresentação a 7 de Novembro do mesmo ano, no clássico Tivoli, uma sala de espectáculos referência de Portugal, em Lisboa. Uma obra mais sóbria onde a artista revela uma maior maturidade musical, conseguindo imprimir o seu cunho pessoal a temas de diversos compositores, onde se destaca o nome de Toy Vieira, director artístico do projecto e compositor de algumas das suas músicas. Segundo a cantora, é uma homenagem aos migrantes que vêm do interior em busca de oportunidades nos grandes centros urbanos. A tournée do álbum incluiu concertos na Turquia, Alemanha, França, Brasil, Espanha, Austrália e Itália.

Germano Almeida nasceu na ilha da Boavista, Cabo Verde, em 1945.

Licenciou-se em Direito em Lisboa e exerce actualmente advocacia na cidade do Mindelo.

Estreou-se como contista no início da década de 80, colaborando na revista Ponto & Vírgula. A sua obra de ficção representa uma nova etapa na rica história literária de Cabo Verde. Está publicada em Portugal pela Caminho e começa a despertar interesse no estrangeiro, nomeadamente o romance *O Testamento do Senhor Napumoceno da Silva Araújo*, do qual vários países compraram os direitos, encontrando-se já publicado no Brasil, na Itália e França. O filme baseado nesta obra (*O Testamento do Senhor Napumoceno*) foi recentemente galardoado com o 1º Prémio do Festival de Cinema Latino-Americano de Gramado, no Brasil; foi igualmente distinguido com os prémios para o melhor filme e melhor actor no 8º Festival Internacional Cinematográfico de Assunción, no Paraguai.

As obras de Germano Almeida encontram-se traduzidas nos seguintes países:

Alemanha
Brasil
Dinamarca
Espanha (Castelhano e Basco)
EUA
França
Holanda

Itália
Noruega
Suécia

Manuel Lopes nasceu a 23 de Dezembro de 1907 na ilha de S. Vicente e morreu a 25 de Janeiro de 2005 em Lisboa.

Estudou no colégio de S. Pedro e na Escola Comercial em Coimbra. Regressou a Cabo Verde e empregou-se como telegrafista, primeiro na Italcable e, com o fecho desta companhia devido à II Guerra Mundial, passou a tesoureiro da Câmara Municipal de S. Vicente, depois empregou-se de novo como telegrafista na Western Telegraph, primeiro na ilha de S. Vicente, depois (1944) na cidade da Horta, ilha do Faial nos Açores, e, por último, em 1956, foi transferido para os escritórios de Carcavelos, Cascais, Portugal, onde se reformou e passou a viver. Possui condecorações portuguesas e cabo-verdianas.

Poeta, contista, romancista e ensaísta, participou ao longo dos anos em várias conferências e congressos na Europa, na África e no continente americano (como os "Colóquios Cabo-Verdianos", Lisboa, 1959, o "VI Congresso Internacional de Estudos Luso-Brasileiros", Boston e Nova Iorque, EUA, 1966, o "Claridade", Mindelo, ilha de S. Vicente, 1986 ou o "I Congresso dos Quadros Cabo-Verdianos da Diáspora", Lisboa, 1994). Foi por duas vezes laureado com o Prémio Fernão Mendes Pinto para a ficção e ainda com o do Meio Milénio do Achamento das Ilhas de Cabo Verde também para a ficção.

Foi - juntamente com Jorge Barbosa e Baltasar Lopes - fundador e colaborador da revista Claridade da qual foi o primeiro director. Para além da poesia escreveu também contos e artigos de crítica social e política. Colaborou em vários jornais de Cabo Verde, dos Açores e também de Portugal continental.

- 1.2. Reunir os restantes alunos em grupos de quatro que assumirão o papel de jornalistas e que colocarão questões às diferentes personalidades. Terá de haver uma personalidade para cada grupo de jornalistas.

2. Tarefa

- 2.1. Os alunos preparam-se, a partir das instruções dadas, quer as personalidades quer os jornalistas. Os jornalistas preparam, em grupo, as perguntas que querem colocar à sua personalidade e esta, por sua vez, elabora possíveis respostas com base na biografia.
- 2.2. O professor, como moderador, estabelecerá o diálogo entre os alunos, que adoptam o papel que lhes foi indicado. Cada grupo de jornalistas entrevista a sua personalidade (perguntas – respostas).

- 2.3. Os jornalistas anotam todas as informações da personalidade que resolveram entrevistar.
- 2.4. Depois da fase da entrevista, cada grupo elabora uma síntese com as informações recolhidas, apresenta-a à turma e discutem em conjunto esses mesmos resultados.
- 2.5. No final, pode-se ainda esquematizar no quadro os dados obtidos sobre cada personalidade, para que todos fiquem com os dados registados no caderno diário.

3. Foco na forma

- 3.1. Centrar a atenção dos alunos, por exemplo, no discurso indirecto, aproveitando o facto de os jornalistas sintetizarem o que disseram as personalidades.
- 3.2. Analisar com os alunos a passagem do discurso directo ao indirecto, utilizando algumas frases proferidas pelos alunos aquando da entrevista.

Por exemplo:

Jornalista: Lura, em que ano gravou o seu primeiro disco?

Lura: Gravei-o em 1996.



O Jornalista perguntou à Lura em que ano é que tinha gravado o primeiro disco dela e a Lura respondeu-lhe que o tinha gravado em 1996.

DISCURSO DIRECTO	DISCURSO INDIRECTO <i>Verbo declarativo ou de inquirição (dizer, perguntar, responder, pedir, ordenar...)</i>
-------------------------	---

<p><i>Tempos e modos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Presente · Perfeito · Futuro do indicativo · Futuro do conjuntivo · Modo imperativo 	<p><i>Tempos e modos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Imperfeito · Mais-que-perfeito · Condicional · Imperfeito do conjuntivo · Modo conjuntivo
<p>Pessoa gramatical (verbos, pronomes pessoais, pronomes e determinantes possessivos): 1.^a ou 2.^a pessoas</p>	<p>Pessoa gramatical (verbos, pronomes pessoais, pronomes e determinantes possessivos): 3.^a pessoa</p>
<p>Demonstrativos: <i>Este, esta, isto</i> <i>Esse, essa, isso</i></p>	<p>Demonstrativos: <i>Aquele, aquela, aquilo</i></p>
<p>Advérbios de tempo: <i>agora, já, imediatamente, hoje, ontem, na véspera, amanhã, logo</i></p>	<p>Advérbios de tempo: <i>então, naquele momento, logo, naquele dia, no dia anterior, no dia seguinte, depois</i></p>
<p>Advérbios de lugar: <i>aquí</i> <i>cá</i></p>	<p>Advérbios de lugar: <i>ali, além, acolá</i> <i>lá</i></p>

3.3. Realização de alguns exercícios de aplicação. Exemplos:

Passa as frases para do discurso indirecto.

- Samira:** Hoje estou doente por isso não vou à escola.
- Paulino:** Ontem eu fui ao teatro e gostei muito da peça que vi.
- Joanita:** Os meus irmãos estão a brincar e depois vão tomar banho e jantar.
- Sara:** Amanhã irei cedo ao mercado.

Passa o diálogo para o discurso indirecto.

Isabel: Manuel, achas que eu estou bonita com este vestido?

Nilson: Não, Eu não gosto dessa cor nem desse modelo.

Isabel: Se não gostas do meu vestido é porque não tens bom gosto.

- 3.4. Pedir aos alunos que oralmente repitam algumas das frases que verbalizaram anteriormente para que os colegas, também oralmente, utilizem o discurso indirecto para referirem o que os colegas disseram.

4. Avaliação

Observar a participação dos alunos ao longo das fases da tarefa, as suas intervenções, a sua interacção com os elementos do grupo e depois com a turma; ter em atenção o tempo utilizado em cada uma das etapas; verificar a frequência do recurso à língua materna; perceber o grau de interesse, de dificuldade e de realização correcta da tarefa.

VII. Tarefa “descrição de pessoas”

1. Preparação da tarefa

- 1.1. Formar grupos de quatro alunos.
- 1.2. Apresentar um desenho/uma fotografia de uma personalidade com a respectiva descrição. Por exemplo:



O Daniel Oliveira é alto, bem constituído, tem cabelo castanho, olhos grandes e também castanhos que resultam num olhar vivo e cativante.

Quanto ao estilo de roupa utilizado, usa um estilo descontraído e prático: umas calças de ganga, uma camisola desportiva e uns sapatos também desportivos.

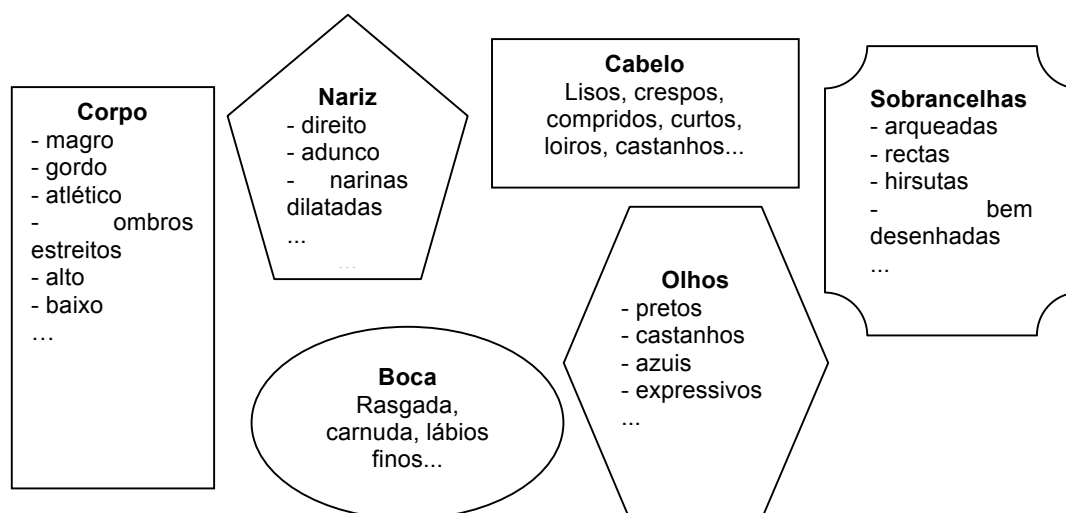
2. Tarefa

- 2.1. Solicitar aos alunos, individualmente, para fazerem o mesmo relativamente a uma segunda imagem, discutindo de seguida com os colegas do grupo uma versão conjunta. Exemplos possíveis:





- 2.2. Apresentação das descrições à turma e eleição da descrição mais completa.
- 2.3. Sistematização, no quadro, dos adjectivos utilizados pelos alunos nas descrições físicas. Exemplo:



- 2.4. Numa segunda fase, cada grupo vai escolher um colega da turma e fazer a sua descrição.
- 2.5. Finalizada a actividade, todos entregam as folhas com as descrições ao professor (com o nome do aluno descrito) que as mistura e vai lendo uma a uma. O primeiro grupo a acertar de

quem é a descrição, ganha. O grupo que elaborou a descrição que está a ser lida pelo professor não se pode pronunciar. O professor pode solicitar a um aluno que faça uma grelha no quadro e vá colocando as pontuações de cada grupo

3. Foco na forma

3.1. Pedir a alguns alunos para relerem as suas descrições e identificarem os adjectivos com os quais caracterizaram o/a colega.

3.2. Escrevê-los no quadro, de preferência com exemplos que incluam diferentes graus. Exemplo:

O Hélio é alto e muito magro.

A Samira tem uns olhos pretos lindíssimos.

3.3. Solicitar aos alunos que tentem analisar os adjectivos para chegarem aos graus em que se encontram.

3.4. Formular a regra a partir dos exemplos e das respostas dos alunos. Esquematizar no quadro:

Grau	Formação	Exemplos
Comparativo		
de superioridade	mais + adjectivo + que, do que ou quanto	És mais alto que o João.
de igualdade	tão + adjectivo + como	Ela é tão ágil como a mãe.
de inferioridade	menos + adjectivo + que, do que ou quanto	Sou menos hábil que tu.
Superlativo		
Absoluto sintético	acrescentam-se os sufixos - íssimo, -imo, -rimo	belíssimo, felicíssimo, fácilimo, libérrimo
Absoluto analítico	antepõem-se ao adjectivo os advérbios muito, bem, assaz, bastante, imensamente, etc.	muito fácil, bem pobre, assaz difícil, bastante largo, imensamente bom
Relativo de superioridade	antepõe-se o (a) ao comparativo de superioridade	É o <u>mais</u> antigo prédio Foi a <u>mais</u> hábil professora
Relativo de inferioridade	antepõe-se o (a) ao comparativo de inferioridade	O Carlos é o aluno <u>menos</u> estudioso do colégio

3.5. Realizar exercícios estruturais e de reemprego. Exemplos:

1. Completa as frases que se seguem com adjectivos a teu gosto.

O Ricardo é um _____ aluno.

Esta cadeira é muito _____.

A Ana é mais _____ do que eu.

O meu irmão é mais _____ do que eu.

Hoje, estou _____ porque estou doente.

A minha casa é muito _____.

2. Identifica o grau em que se encontra o adjectivo.

a) O Jorge e o Manuel são altos.

- ☐ Comparativo de igualdade
- ☐ Superlativo relativo de superioridade
- ☐ Grau normal

b) A minha casa é tão antiga como a da minha avó.

- ☐ Comparativo de igualdade
- ☐ Grau normal
- ☐ Superlativo absoluto sintético

c) A camisola do José é maior do que a tua.

- ☐ Comparativo de igualdade
- ☐ Comparativo de superioridade
- ☐ Comparativo de inferioridade

d) Este livro é óptimo.

- ☐ Comparativo de igualdade
- ☐ Superlativo absoluto analítico
- ☐ Superlativo absoluto sintético

4. Avaliação

Avaliar a apresentação dos resultados por parte da equipa.

Observar a participação dos alunos ao longo das fases da tarefa, as suas intervenções, a sua interação com os elementos do grupo e depois com a turma; ter em atenção o tempo utilizado em cada uma das etapas; verificar a frequência do recurso à língua materna; perceber o grau de interesse, de dificuldade e de realização correcta da tarefa.

VIII. Tarefa *Philips 6-6*

1. Preparação da tarefa

Formação de grupos de seis alunos cada. Explicação da tarefa e apresentação do problema à turma – um tema motivador que vá ao encontro dos interesses dos alunos – de uma forma clara e concisa.

2. Tarefa

- 2.1. Dar um minuto para cada grupo escolher um líder que ao mesmo tempo faça as vezes de secretário, de moderador e de relator.
- 2.2. Durante seis minutos, os grupos debatem o problema em causa. (Se o assunto é um pouco complexo, pode conceder-se mais tempo a cada grupo – máximo 10 minutos. O curto tempo permitido deve-se ao facto de todos os grupos terem o direito de expor as suas ideias. Por outro lado, parece constituir uma boa prática para os alunos terem que chegar a um consenso em tempo limitado.)
- 2.3. No final, procede-se a uma discussão das soluções apresentadas pelos diversos grupos.

3. Foco na Forma

- 3.1. Registar algumas frases dos alunos, durante a discussão, em que o presente do conjuntivo seja empregue e outras onde deveria ter sido e não o foi, sobretudo com verbos de opinião. Exemplos:

Não penso que o Luís tenha razão.

*Não acho que a gravidez precoce é um problema na nossa escola.

3.2. Escrever essas frases no quadro e analisá-las com os alunos. Observar as expressões que exigem ou não presente do conjuntivo.

3.3. Sistematizar algumas dessas expressões para registo dos alunos.

3.4. Realizar exercícios de aplicação (completamento de frases, de espaços, escolha múltipla...).

Complete os espaços com o presente do conjuntivo.

Julgas que as pessoas estão mais sensíveis aos problemas da desertificação?

Não, não julgo que elas _____ mais sensíveis a esse problema.

Vocês pensam que os políticos se preocupam devidamente com a questão?

Não, não pensamos que eles _____ devidamente com este assunto.

E o turismo rural? Acham que é a única solução?

Não, não achamos que essa _____ a única solução.

Não vos parece que este projecto chega tarde de mais?

Não, não cremos que ele _____ tarde de mais, vem na altura certa.

3.5. Solicitar aos alunos que escrevam um pequeno texto com sua opinião sobre o problema que se debateu onde tentem empregar as expressões vistas e o presente do conjuntivo.

4. Avaliação

Avaliar a apresentação dos resultados por parte da equipa.

Observar a participação dos alunos ao longo das fases da tarefa, as suas intervenções, a sua interacção com os elementos do grupo e depois com a turma; ter em atenção o tempo utilizado em cada uma das etapas; verificar a frequência do recurso à língua materna; perceber o grau de interesse, de dificuldade e de realização correcta da tarefa

ANEXO 14
GRELHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Professores do Ensino Secundário – Língua Portuguesa 7.º ano

Escola Secundária/Liceu _____

Professor: _____

Ano Lectivo: 2006 / 2007
observação: _____

Aula n.º _____

Data da

Parâmetros de observação	Apreciação qualitativa ³					Observações
	Ins	Suf	B	MB	N/O	
9. Início da aula						
1.1. Apresenta de forma motivadora os objectivos e o tema da aula.						
2.2. Relaciona os conteúdos da aula anterior com os da presente.						
10. Formas de interacção						
2.6. Estimula a diversificação das estruturas de participação (P/A; A/P; A/A).						
2.7. Reage aos alunos de forma positiva (escuta com atenção, comenta, reforça, elogia, ajuda...).						
2.8. Encoraja uma postura reflexiva e pró-activa dos alunos face ao saber linguístico e/ou ao processo de aprendizagem, tendo em conta os seus perfis individuais.						
2.9. Encoraja o desenvolvimento de atitudes de cooperação e inter-ajuda.						

³ Código da apreciação qualitativa: Ins = Insuficiente; Suf = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom; N/O = Não Observado.


2.10. Concede aos alunos um espaço de participação personalizada (exprimem sentimentos e opiniões pessoais, falam da sua experiência, fazem perguntas ‘reais’, colocam dúvidas, ajudam-se,...).						
11. Comportamentos físicos						
3.1. Assume uma postura física que lhe permite comunicar com a turma na sua globalidade e com cada aluno individualmente.						
3.2. Produz sinais de validação interlocutória (orientação do corpo, direcção do olhar, aceno com a cabeça, sinais de consentimento...).						
3.3. Regula o ambiente por meio de gestos ou de posturas (acena com a mão, bate na mesa...).						
3.4. Cria silêncios para conhecer ou tentar interpretar as atitudes dos alunos.						
3.5. Tem uma dicção clara e coloca a voz de forma audível.						
12. Estratégias/ Actividades						
4.7. Utiliza estratégias e/ou actividades variadas, criativas e motivadoras.						
4.8. Adequa as estratégias e/ou actividades aos conteúdos e à faixa etárias dos alunos.						

4.9. Flexibiliza as estratégias e/ou actividades, bem como a abordagem dos conteúdos por elas convocados, em função das situações concretas de aprendizagem, nomeadamente no que toca aos saberes demonstrados ou requeridos pelos alunos.						
4.10. Desenvolve tarefas fundamentalmente dirigidas à realização de trabalho criativo, autónomo, responsável e colaborativo e que promovam a capacidade de pesquisa nos alunos.						
4.11. Implementa tarefas que visam o desenvolvimento da competência comunicativa mais do que o estudo da língua <i>per se</i> .						
4.12. Recorre ao Crioulo Cabo-verdiano como:						
4.6.4. Função reguladora.						
4.6.5. Facilitador da compreensão do Português.						
4.6.6. Meio de comunicação (pedir para fechar a janela, abrir a porta, apagar o quadro...)						
13. Material						
5.1. Selecciona materiais adequados e diversificados.						
5.2. Aproveita e rentabiliza os materiais seleccionados.						
5.3. Aproveita e rentabiliza o quadro.						

5.4. Utiliza moderadamente o manual.						
14. Competências comunicativas: linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas						
6.13. Possui sólidos conhecimentos da Língua Portuguesa e utiliza-a com competência nas suas vertentes oral e escrita.						
6.14. Domina claramente as regras da língua ao nível morfossintático.						
6.15. Domina nitidamente as regras da língua ao nível léxico-semântico.						
6.16. Corrige os alunos a nível linguístico.						
6.17. Possui um bom domínio de expressões idiomáticas e de coloquialismos com consciência dos níveis conotativos do significado.						
6.18. Conhece bem as implicações sociolinguísticas e socioculturais da linguagem utilizada pelos falantes das diferentes variedades da Língua Portuguesa e é capaz de agir de acordo com esse conhecimento.						
6.19. Articula os momentos da aula de forma lógica e progressiva.						
6.20. Fornece instruções claras para as actividades a realizar e explica a sua finalidade.						
6.21. Produz um discurso correcto e adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos.						
6.22. Explora as reacções dos alunos						
6.23. Reformula quando a mensagem não é compreendida.						

6.24. Outro:						
15. Adapta-se às situações imprevistas, demonstrando capacidade de tomar decisões adequadas.						
16. Alunos						
8.5. Revelam-se motivados para a aprendizagem da Língua Portuguesa.						
8.6. Reagem bem às tarefas propostas (demonstram atenção, interesse e empenhamento na sua realização).						
8.7. Compreendem as tarefas propostas, ao nível da forma da sua realização (realizam-nas sem demasiada dificuldade, de acordo com as instruções fornecidas).						
8.8. Compreendem as tarefas propostas, ao nível da sua finalidade pedagógica (compreendem as razões da realização da actividade, conhecem a sua justificação pedagógica).						

ANEXO 15
GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES

	<p style="text-align: center;">Guião da entrevista aos Professores de Língua Portuguesa</p>
---	--

I. História e motivações pessoais

1. Qual é a sua formação académica?
2. Em que ano começou a trabalhar como docente?
3. Que motivações o(a) levaram a ser professor(a) de Língua Portuguesa?
4. O que mais lhe agrada na profissão? E menos?

II. Concepções sobre a Língua Portuguesa e o seu ensino

5. O que é para si uma boa aula de Língua Portuguesa? Como a descreveria? Quais os aspectos que apontaria como indicadores de uma aula bem sucedida?
6. Considera que os alunos seguindo a actual metodologia de ensino da língua (LM) fazem uma aprendizagem significativa da mesma?
7. Conhece e já consultou para preparação da sua prática lectiva o *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* do Conselho da Europa? Se sim, em que momentos e com que finalidades recorreu ao QECR?
8. Como caracteriza o ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde?

III. Estratégias de ensino da língua

9. Antes de ter participado neste projecto de investigação, já tinha seguido a abordagem de ensino de língua baseado em tarefas (ELBT)? Porquê?
10. De acordo com esta experiência, considera o ELBT adequado ao ensino da língua portuguesa em Cabo Verde?
11. Depois da aplicação das estratégias, pensa que uma abordagem *foco na forma* é mais vantajosa para o ensino da gramática, neste contexto, do que o *foco no sentido*? Porquê?
12. Que dificuldades enfrentou na aplicação destas estratégias (p.ex. falta de hábito na sua utilização, dificuldade na gestão do tempo, dificuldade na

organização da aula, necessidade de um conhecimento mais aprofundado sobre as mesmas...)?

13. Que avaliação faz da aplicação destas estratégias e do material utilizado (aspectos positivos e negativos: grau de exequibilidade, reacção e resultados dos alunos relativamente à turma de controlo...)?

IV. Formação contínua

12. Sente que a formação de base que fez o/a preparou de modo adequado para um ensino do Português como língua segunda (PL2)? Porquê?
13. Em que medida a existência de acções de formação contínua poderia ajudá-lo(a) a orientar melhor a sua prática lectiva para um ensino do PL2 baseado em tarefas?
14. Que tipo de necessidades possui para poder fazer um ensino da gramática através da abordagem *foco na forma*?

ANEXO 16
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

ESTE QUESTIONÁRIO DIRIGE-SE AOS ALUNOS DO 7.º ANO DO ENSINO SECUNDÁRIO E É PARTE INTEGRANTE DE UM ESTUDO NO ÂMBITO DA DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA. AGRADECEMOS QUE RESPONDAS COM SINCERIDADE A TODAS AS QUESTÕES FORMULADAS, TENDO EM ATENÇÃO QUE TODAS AS RESPOSTAS SERÃO APENAS UTILIZADAS PARA TRATAMENTO ESTATÍSTICO.

POR FAVOR, RESPONDE À PERGUNTA SEGUINTE ESCRIVENDO A RESPOSTA DENTRO DO RECTÂNGULO PARA O EFEITO.

[01] ESCOLA (ONDE ESTUDAS)

**PARA CADA UMA DAS AFIRMAÇÕES SEGUINTE IDENTIFICA A TUA RESPOSTA NA ESCALA DE 1 A 5x
POR EXEMPLO,**

ASSINALA A TUA POSIÇÃO, COLOCANDO UMA CRUZ, EM RELAÇÃO ÀS AFIRMAÇÕES SEGUINTE.

① Totalmente de acordo, ② De acordo, ③ Indiferente ④ Em desacordo, ⑤ Totalmente desacordo

[02] GOSTO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA (LP).....

[03] TENHO MUITAS DIFICULDADES EM APRENDER PORTUGUÊS

[04] NORMALMENTE PARTICIPO NAS AULAS DE LP

[05] COMPREENDO BEM A MATÉRIA QUANDO O PROFESSOR EXPLICA SÓ EM PORTUGUÊS

NESTE ÚLTIMO MÊS...

[06] AS ACTIVIDADES NAS AULAS DE LP FORAM MAIS INTERESSANTES

[07] PARTICIPEI MAIS ACTIVAMENTE NAS AULAS DO QUE ANTERIORMENTE

[08] COMPREENDI OS OBJECTIVOS DAS ACTIVIDADES

- [09] COMPREENDI SEMPRE O QUE TINHA PARA FAZER E COMO FAZER.....
- [10] GOSTEI DE TRABALHAR EM GRUPO COM OS MEUS COLEGAS.....
- [11] PARTILHEI AS MINHAS IDEIAS E OS MEUS CONHECIMENTOS COM OS MEUS COLEGAS.....
- [12] COLABOREI SEMPRE COM OS MEUS COLEGAS DURANTE AS ACTIVIDADES.....
- [13] DESISTI DE PARTICIPAR QUANDO SENTI DIFICULDADES.....
- [14] O/A PROFESSOR/A AJUDOU-NOS SEMPRE, MAS DEIXOU-NOS CHEGAR SOZINHOS ÀS SOLUÇÕES.....
- [15] O/A PROFESSOR/A EXPLICOU A GRAMÁTICA DE FORMA MAIS CLARA E ATRACTIVA.....
- [16] COMPREENDI E APRENDI MELHOR A GRAMÁTICA DESTES MODO.....
- [17] AS FICHAS DE GRAMÁTICA AJUDARAM-ME A SISTEMATIZAR OS CONTEÚDOS.....
- [18] REFLECTI COM OS MEUS COLEGAS E COM O/A PROFESSOR/A SOBRE OS CONTEÚDOS GRAMATICAIIS E COMPREENDO MELHOR OS SEUS USOS.....
- [19] CONSEGUI APLICAR CORRECTAMENTE E COM MAIS FACILIDADE OS CONTEÚDOS GRAMATICAIIS QUE APRENDI NESTE MÊS...
- [20] SENTI-ME MAIS À-VONTADE PARA PARTICIPAR NAS AULAS DE LP, REALIZANDO ESTE TIPO DE ACTIVIDAD